



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

# Kan skolans tidigare åldrar lära av förskolans pedagogiska synsätt?

Laila Mjörnsäter Boulos och Madeleine Andréasson

”LAU350”

Handledare: Fredrika Lagergren-Wallin

Rapportnummer: VT07-2490-04

## Abstract

**Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng/ 61-80 poäng**

**Titel: Kan skolans tidigare åldrar lära av förskolans pedagogiska synsätt?**

**Författare: Laila Mjörnsäter Boulos och Madeleine Andréasson**

**Termin och år: Termin 7, 2007**

**Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen**

**Handledare: Fredrika Lagergren-Wallin**

**Examinator: Kerstin Sundman**

**Rapportnummer: VT07-2490-04**

**Nyckelord: förskolepedagogik, skolan, lärandet, arbetssätt, barnet i centrum, erfarenhet, praktiska upplevelser, lek, skapande, helhet**

---

## Bakgrund

Vi är båda inriktade på de tidiga åldrarna i skolan och har haft funderingar om hur det går att arbeta mer utifrån barnet i skolan, eftersom vi känner att skolan ofta tänker på vad som skall läras in i stället för hur det skall läras in. När vi träffades under utbildningen diskuterade vi oss fram till att det vore intressant att se om förskolepedagogiken förekommer i skolans värld eftersom vi båda tror att förskolan har ett bra sätt att få kunskapen förankrad hos barnet genom lek, tema, och de skapande ämnena, och att skolan kan ha en del att lära av förskolan.

## Syfte

Syftet med denna studie är att titta på vad som utmärker förskolans pedagogiska verksamhet och synsätt, och se om pedagoger i skolans tidigare år arbetar utifrån detta synsätt idag.

Våra frågeställningar är:

- Vad utmärker förskolans pedagogiska synsätt kring barn och barns lärande?
- Hur tänker och arbetar pedagoger i skolans tidigare år idag, med tanke på vad som utmärker förskolepedagogik?
- Finns det någon skillnad i att arbeta med förskolepedagogik i åldersintegrerade klasser gentemot rena åldersklasser?

## Metod

Vårt tillvägagångssätt har varit att dels göra en litteraturstudie och dels göra en kvalitativ undersökning i form av sex intervjuer för att besvara våra frågeställningar. Angående de lärare som vi intervjuade, så arbetar tre stycken utifrån åldersintegrerad verksamhet och tre utifrån ren åldersindelning. Båda grupper arbetar med tidigare åldrar. Vi ville ta reda på om det finns någon skillnad i att arbeta med förskolepedagogik i åldersintegrerade klasser gentemot rena åldersklasser. Vi har valt att jämföra de två olika inriktningarna, åldersintegrerat och rena åldersklasser, för att se om de arbetar på olika sätt.

## Resultat

Genom läst litteratur på ämnesområdet har vi kommit fram till vilka delar som utmärker förskolans pedagogiska synsätt och dess verksamhet. Vi har också genom utförda intervjuer funnit att det inte finns någon tydlig skillnad mellan de två olika grupperna, åldersintegrerade

eller rena åldersklasser, gällande om man arbetar mer förskoleinriktat eller inte. Lärare som arbetar i integrerade klasser uttrycker att de har lärt mycket av förskolan och är medvetna om förskolans positiva aspekter, medan lärare i rena åldersklasser uttrycker mer att de har en uppfattning om förskolan, och kan se dess positiva delar, men nämner inte riktigt att det finns plats eller möjligheter att verkligen ta in mer av dessa i skolan. Vi har fått fram av svaren att alla lärare, både i grupp 1 och i grupp 2, redan använder sig av synsätt och praktisk verksamhet som förskolan representerar, men att många gärna skulle ta in mer av dessa idéer och arbetssätt i sin egen verksamhet. Vi har också kommit fram till att mycket beror på hur den individuella läraren arbetar eftersom de själva känner att de har möjligheter att påverka sin undervisning.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Problemformulering.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar.....	7
<b>2. Metod.....</b>	<b>8</b>
2.1 Metodval.....	8
2.2 Urval.....	9
2.3 Studiens tillförlitlighet.....	9
2.4 Redogörelse av analysmetod.....	10
2.5 Beskrivning av undersökningsgruppen.....	10
2.6 Etiska principer.....	11
<b>3. Resultat av litteraturstudie.....</b>	<b>12</b>
3.1 Förskolans synsätt på barns lärande.....	12
Barnet i centrum.....	12
Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser.....	13
Samspelets betydelse.....	14
Lekens betydelse.....	16
Skapandets betydelse.....	17
3.2 Ett sätt att arbeta praktiskt i förskolan.....	18
Helhetsperspektiv och ett tematiskt arbetssätt.....	18
Att arbeta med ekologi och miljö i förskolan.....	19
Barnet i centrum och de andra aspekterna.....	21
Helhet - Förankring – Reflektion.....	21
3.3 Kan vi arbeta utifrån förskolepedagogik i skolan?.....	22
Learning studies - ett sätt att utgå från barns erfarenheter.....	23
Listiga räven – ett projekt i skolans tidigare år.....	23
<b>4. Resultat av intervjuer.....</b>	<b>25</b>
Barnet i centrum.....	25
Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser.....	26
Samspelets betydelse.....	26
Lekens betydelse.....	27
Skapandets betydelse.....	28
Helhetssyn – temaarbete.....	28
Reflektion.....	29
Förskolepedagogik i skolan?.....	30
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>31</b>
Barnet i centrum.....	31

Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser.....	32
Samspelets betydelse.....	32
Lekens betydelse.....	33
Skapandets betydelse.....	33
Helhetssyn - temaarbete.....	34
Reflektion.....	34
Förskolepedagogik i skolan?.....	34
<b>6. Slutsats.....</b>	<b>35</b>
6.1 Fortsatt forskning.....	36
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>37</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>39</b>

# 1. Inledning

Vi har länge varit intresserade av förskolans pedagogik, vad den går ut på och vad den kan ge skolan. Det nya lärarprogrammet har inte enbart rört skolans pedagogiska synsätt utan man har fått ta del av förskolans värld och dess sätt att se på barn och barns lärande. Detta har vi inspirerats av, och frågar oss om det finns delar i förskolans sätt att se och arbeta på då det handlar om barns lärande som skolan kan ta del av. Ofta tänker man ju tvärtom att det är förskolan som ska lära av skolan.

Den erfarenhet vi själva har från förskolans värld liksom skolans, är att man mer i förskolan sätter barnet i centrum och utgår ifrån barnet. Man tar barnets eller den lärandes perspektiv. Vi ser mer möjligheter till att barnen i förskolan få använda sig av alla sinnen genom mer praktiska upplevelser, mer lek och mer fritt skapande. Det finns mer helhet i barnets dag i förskolan, mot att man i skolan mer delar upp dagen i olika ämnesinnehåll. Förskolepedagogiken är mer förankrad i ett här och nu-perspektiv, medan skolan är mer framtidsinriktad och arbetet där skall vara till nytta för samhället.

Vi tänker att om man skulle använda sig av ett mer förskoleinriktat tänkande i skolan, skulle det kunna leda till att barnen fick en djupare förståelse för sina kunskaper. Att de får en helhet och kan se mer sammanhang i sitt tänkande, och att de lättare kan förstå meningen med det de lär. Att de får förståelse för vad de gör och varför.

Det finns säkerligen saker för förskolan att hämta från skolans sätt att se och tänka kring barns lärande, och de behöver inte helt stå i motsats till varandra. Men vad vi vill lyfta fram i den här uppsatsen är just att se på förskolans pedagogiska synsätt, och att det faktiskt kan finnas delar därav som skolan kan ta till sig.

## 1.1 Problemformulering

Förskolans och skolans pedagogiska synsätt och verksamhet skiljer sig en del från varandra. De har utvecklats på olika sätt och tar idag utgångspunkt från två olika traditioner. Man kan se att hela den pedagogiska riktningen skulle kunna utvecklas bättre om de två verksamheterna fick komplettera varandra bättre, och integreras mer till en helhet.

I boken *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* beskriver en forskningsgrupp det här problemet på ett tydligt sätt. De utgår från propositioner och förslag till läroplan, från år 1997/98, som tar upp skillnader mellan förskola och skola.

I SOU 1997:21, förslag till läroplan, beskrivs de två verksamheterna som väldigt olika varandra. Förskolan sägs stå för en syn på barnet som "natur", där en helhetssyn har präglat verksamheten och där 'värnandet om hela barnet har varit och är en markering mot skolans ämnesuppdelade och kognitivt inriktade verksamhet, som man från barnomsorgens sida alltid tydligt velat värja sig emot' (SOU 1997:21, s.56, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s.33). Den fria leken och det fria skapandet är en viktig del i barnomsorgen. Barnens lust och glädje i ett "här och nu" är något man utgår ifrån inom förskolans verksamhet.

Skolan däremot sägs ha en annan grund att stå på: 'läroplanskoden för skolan handlar i grunden om förmedling och återskapande av den rådande kulturen och det kunskapsstoff som samtiden anser som väsentlig för att samhällets produktion ska fungera och utvecklas', (SOU 1997:21, s.58, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s.33). Skolan riktar sig mot framtiden, den är ämnesfokuserad på så sätt att 'grunden för aktiviteten är länkad till inläring av konkret

ämneskunskap', (SOU 1997:21, s.58, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s.33). Följden av detta är att vad som är rätt eller fel framhävs i skolan på ett annat sätt än i förskolan. Framträdande är också att verksamheten i skolan inte utgår från det enskilda barnet på samma sätt som i förskolan, utan att det är andra än barnen själva som t.ex. bestämmer och delar in ämnena, (Karlsson m.fl., 2006, s.33).

I SOU 1997:21 menar man att en integrering mellan förskola och skola är nödvändig. Tanken är att dessa skilda traditioner tillsammans ska bilda en ny arena att stå på, där de två traditionerna ska komplettera varandra, (SOU 1997:21, s.61). Man skriver att ett sådant arbete i förändring måste 'ta sin utgångspunkt i en gemensam syn på barnet, på kunskap och lärande', och att det ska finnas en knypunkt och ett möte mellan förskola och skola som 'omfattar en liknande syn på det lärande barnet, pedagogens roll och på det pedagogiska arbetet, och som bygger på en gemensam värdebas', (SOU 1997:21, s.61, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s.34).

Barnet, i den här tänkta integreringsprocessen, är ett barn med behov av kontinuitet och helhet i sin vardag. Många olika sidor hos barnet ska också stimuleras och tas tillvara. Skolans mer intellektuella riktning ska kompletteras med praktiska övningar och estetisk stimulans. Barn behöver se och uppleva helhet och sammanhang i tillvaron, samt förstå den verklighet de lever i. Olika aspekter på lärandet, lärandets former och kunskapssökande behöver utvecklas mer i skolan. Ett helhetsperspektiv på elevernas utveckling och lärande innebär att deras intellektuella, fysiska, praktiska och skapande förmåga tillgodoses och tas tillvara. För att belysa betydelsen av en helhetssyn är en undervisning upplagd i teman naturlig, likaväl som kurser, ämnen och aktiviteter, (Prop. 1997/98:94, s.20, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm.*, Karlsson m.fl., 2006, s.34).

Leken har en betydande roll i förskolepedagogiken och utgör ett viktigt bidrag i en ny skola och en ny syn på lärande. Förskolan har länge förstått att uppskatta lekens värde och nu är det dags att släppa in leken i skolan, lyder argumentet. Leken 'ger eleverna möjligheter till att utforska världen genom att de får använda fantasi och kreativitet', (Prop.1997/98:94, s.20, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s. 35). Men att leka betyder samtidigt att man lär, vilket innebär att lärandet kan pågå överallt och hela tiden: 'Lek kan också ha en funktion av inläring i lekfulla former', (Prop.1997/98:94, s.20, citerad ur Karlsson m.fl., 2006, s.35).

## 1. 2 Syfte och frågeställningar

Vi vill få fram i den här uppsatsen vad som utmärker förskolans pedagogiska syn- och arbetssätt, och i viss utsträckning sätta det i jämförelse med skolans sätt att arbeta. Vi tror att en mer förskolepedagogisk inriktning i skolans tidigare år förmodligen skulle skapa mer helhet och verklighetsanknytning i barnens inlärningsprocess. Vi tror att barnen skulle kunna få mer sammanhang och en djupare förståelse för det de lär, då man mer använder sig av förskolans synsätt och pedagogiska arbetsformer.

### Frågeställningar

- Vad utmärker förskolans pedagogiska synsätt kring barn och barns lärande?
- Hur tänker och arbetar pedagoger i skolans tidigare år i dag, med tanke på vad som utmärker förskolepedagogik?
- Finns det någon skillnad i att arbeta med förskolepedagogik i åldersintegrerade klasser gentemot rena åldersklasser?

## 2 Metod

### 2.1 Metodval

Vi har valt att först göra en litteraturstudie med kopplingar till både äldre och nyare forskning kring ämnet för att få fram vad som utmärker förskolans pedagogik, dess synsätt och arbetsformer kring barn och barns lärande. De delar inom förskolepedagogiken som vi lagt fram som utmärkande uppkommer direkt som olika rubriker. Vi har inte först beskrivit olika teorier för att komma fram till vilka speciella områden som är centrala inom förskolepedagogiken, utan dessa har härletts ur den litteratur vi läst under tidens gång och de erfarenheter vi har.

För att försöka besvara de två sistnämnda frågeställningarna har vi använt oss av kvalitativ intervju som metod. Den här metoden innehåller en mänsklig aspekt. Då man har att göra med människor och deras svar på frågor som ställs, kan man inte räkna med att resultatet skulle bli detsamma om man skulle göra samma intervju med den människan en gång till. Människor är inte som maskiner eller datorer, de är föränderliga och tänkandet pågår och ändrar sig hela tiden. Den kvalitativa intervjun utgår ifrån den intervjuades svar på öppna frågor. Frågorna måste inte alltid vara ordnade efter en speciell ordning, eller att det blir exakt samma frågor till varje person som ska intervjuas. Huvudsaken är att man håller sig inom det speciella ämnesområdet och kanske utgår från vissa grundfrågor. Dessa kan sedan utvecklas i form av följdfrågor eller andra frågor beroende på hur situationen utspelar sig. Stukat skriver om att frågornas struktur kan variera. Det kan vara mycket uppstrukturerat eller inte alls, det beror helt på vad man tycker passar för sin studie, (Stukat, 2005, s.39-40). Vi har använt oss av en intervjuguide (se bilaga) som vi först utgått ifrån då vi intervjuat. Men vi har inte följt den strikt utan vissa följdfrågor har lagts till under intervjuernas gång.

Den kvantitativa metoden kanske passar bättre i undersökningar där man är noga med sanningsenliga mätresultat. Resultaten bygger på ett stort insamlande av fakta som man analyserar och finner mönster i. Resultaten kan många gånger tyckas inneha bredd men saknar i stället djup. Man säger att den kvantitativa metoden mer hör till det naturvetenskapliga området medan den kvalitativa hör humanismen till, (Stukat, 2005, s.30-31).

Vi har valt att under intervjuerna skriva ner svaren vi får. Vi anser att detta kan ge minst lika bra resultat som om vi skulle använda oss av en bandspelare. Inspelat material kan vara mycket tidskrävande att bearbeta. Stukat skriver om att man inte behöver skriva ned ordagrant varje inspelad intervju, utan man kan spara tid genom att ta med det viktigaste, (Stukat, 2005, s.40). Vi anser att det är det man gör då man skriver ned svaren direkt när den intervjuade svarar.

Varje person har intervjuats enskilt, och vi som intervjuare har varit själva under intervjutillfället. Stukat skriver om att då de intervjuade personerna sitter i grupp och svarar, finns det risk att de dels påverkar varandra, och dels håller inne med information som kan vara personlig eller något känslig, (Stukat, 2005, s.41).

Två personer av de vi skulle intervjuat ville sitta tillsammans för att svara på frågorna, och först tyckte vi att det lät bra därför att man då kanske kan få fram en bredare synvinkel på det vi vill undersöka. Men sedan började vi tänka efter och kom fram till att genom enskilda intervjuer får man fram mer individuella svar. En relation och en närhet till den som ska intervjuas blir också mer möjlig.



## 2.2 Urval

Vi har valt att titta på hur det kan se ut på två skolor med integrerade åldersklasser gentemot två skolor med rena åldersklasser. Kan det finnas någon skillnad i verksamheten, och i tänkandet kring barn och barns lärande om man arbetar i en åldersintegrerad klass eller inte? Man skulle kanske kunna tänka sig att lärare som arbetar i en åldersintegrerad klass, exempelvis sexårsverksamhet ihop med en etta, skulle ha mer möjlighet till att arbeta mer förskolepedagogiskt, eftersom sexårsverksamheten för det mesta ligger närmare förskolans verksamhet och det tänkandet som råder där, kanske pedagogerna låter sig inspireras eller påverkas av detta. Vi undrar om det finns olika förutsättningar att ta in förskolepedagogik i skolan, med tanke på de två grupperna åldersintegrerat och rena åldersklasser.

Det är enbart pedagoger för tidigare åldrar, alltså barn från 6 år till 9 år, som vår undersökning innefattar. I de integrerade klasserna ingår förskoleklass och en etta, samt 1:an till 3:an. I de rena klasserna är det barn i år två som ingått. Vi är intresserade av övergången från förskolan eller sexårsverksamheten till skolan, om skillnaden är stor eller liten, med tanke på skollärares sätt att arbeta, eller om övergången inte behöver vara så märkbar. Kan skolans tidigare år ha tagit tillvara på vissa goda delar som hör förskolepedagogiken till?

Det är endast pedagoger från skolan som är intervjuade och inte någon förskolepedagog. Detta därför att vi är intresserade av hur just lärare, som arbetar med skolans tidigare år, tänker eller agerar utifrån de aspekter som vi har försökt lyfta fram här tidigare. Hur mycket har man av de delar som tillhör förskolans pedagogik? Har man som klasslärare tänkt sig att man kan lära av eller ta tillvara förskolans synsätt på barn och barns lärande, eller finns kanske redan dessa bitar med?

Att det endast är sex stycken pedagoger som är intervjuade och inte fler beror på att vi redan från början inte var inne på att intervjua något stort antal människor. Vi vill lyfta fram hur det *kan* se ut ute på skolor, inte hur det ofta ser ut, eller att man ska finna mönster utifrån den breda massan av skolpedagoger från tidigare åldrar. En sådan undersökning skulle vara alltför omfattande och omöjlig att genomföra med tanke på den tidsbegränsning som råder. Det är också lättare att göra mer noggranna och djupgående analyser då man utgår ifrån ett fåtal informanter.

Vi har fått ihop ett jämnt antal skolor, fyra stycken, två åldersintegrerade och två med rena åldersklasser. Två utav pedagogerna med åldersintegrerade klasser arbetar på samma skola, och två utav pedagogerna med rena åldersklasser arbetar på samma skola.

## 2.3 Studiens tillförlitlighet

Vi har funderat på hur sanna och pålitliga våra resultat kan vara. Vi är medvetna om att det kan verka lite att intervjua sex stycken lärare för att få ett generellt svar på vår fråga om det arbetas med förskolepedagogik i skolan, men vi är inte ute efter några generella svar. Att intervjua sex lärare tycker vi ger oss ett rätt så bra material att analysera. Vi kan bara utgå ifrån de intervjuer vi gjort, och utifrån dem se om det finns ett mönster i det vi vill ta reda på, nämligen om det skiljer sig på att arbeta förskoleinriktat i rena åldersklasser mot i åldersintegrerade. Vi är medvetna om att ifall vi hade intervjuat sex andra lärare, hade resultatet kanske sett helt annorlunda ut. Men vi vill veta hur det kan se ut ute på skolor, inte hur det ser ut på skolorna i det stora hela.

Vi är medvetna om att det finns risk för feltolkning av frågorna eller feltolkning av svaren. Den som intervjuas kan av olika skäl feltolka frågan och intervjuaren som skriver ner svaren kan ju tolka felaktigt, (Stukát, 2005, s.126). Här kan vi bara utgå från att vi gjort vårt bästa för

att det ska bli så sanningsenligt som möjligt. Då man i en kvalitativ intervju ska uttolka svaren man fått finns det nog alltid en liten risk att den bakgrund och förkunskaper som intervjuaren har färgar innehållet. Vi har ju som intervjuare haft ett ämne att utgå ifrån, som vi läst om och som har intresserat oss.

Vidare skriver Stukát om att för att öka reliabiliteten skulle intervjun kunna göras om för att se ifall resultatet skulle bli desamma. Man kan även göra så att man byter ut varandras personer som blivit intervjuade, och gör intervjun igen för att öka reliabiliteten. Vi kunde också ha varit båda på varje intervju för att få fler uppfattningar av det som sagts, (Stukát, 2005, s.126). Men inget utav detta har vi gjort. Vi har tidigare nämnt att en kvalitativ metod innehåller en mänsklig aspekt vilket gör att man aldrig kan räkna med att svaren skulle bli detsamma om man gjorde en extra intervju med informanten, dessutom skulle det bli alltför tidskrävande, både för de som intervjuas och för oss som intervjuare. Intervjuerna har skett på olika orter med ca 10 mils avstånd.

## **2.4 Redogörelse av analysmetod:**

Vi tänker oss att analysera svaren utifrån de klasskonstellationer som vi har valt att titta på. Alltså om det skiljer sig hur lärare arbetar i integrerade åldersklasser jämfört med lärare som arbetar i rena åldersklasser. Vi vill veta om lärarna arbetar med förskoletänk i bakhuvudet eller om de är inriktade på kunskapsinhämtning och ett mer "skolinriktat" arbetssätt, där mestadelen av undervisningen sker i klassrummet och utifrån böcker i stället för verkliga upplevelser. Vi väljer att kategorisera intervjufrågorna, och utefter det analysera varje kategori.

## **2.5 Beskrivning av undersökningsgruppen**

Vi har valt att titta på hur det kan se ut på två skolor med integrerade åldersklasser gentemot två skolor med rena åldersklasser. Det är enbart tidigare åldrar, alltså barn från 6 år till 9 år, som vår undersökning innefattar. I två integrerade åldersklasser ingår förskoleklass och en etta. I en utav klasserna arbetar de utifrån år 1-3. I de rena klasserna är det barn i år två som ingått.

Två utav skolorna ligger i en större stad och två på en mindre ort. I den större staden arbetar två utav lärarna på samma skola. De har ett visst samarbete eftersom den ena läraren är mer specialinriktad. På den mindre orten arbetar två utav lärarna på samma skola. Lärarna vi intervjuade på denna skola är klasslärare för ettorna, men jobbar ihop med förskoleklassen. Under höstterminen arbetar förskoleklass och ettorna mer var och en för sig, men under vårterminen arbetar de mycket tillsammans. De två lärarna har inte så mycket samarbete sinsemellan men då och då hittar de på saker ihop. Vi har tillfrågat sex lärare och alla har kunnat ställa upp på intervju.

Att beskriva undersökningsgrupp innebär också enligt Stukát att tala om vilka som ingick i undersökningsgruppen, (Stukát, 2005, s.124).

*Grupp 1, åldersintegrerade klasser:*

### **Lärare A**

Kvinna som har arbetat som lärare i 41 år. Hon är utbildad småskollärare och har gått en mängd olika kurser utöver det. Hon arbetar i en 1-3:a.

### **Lärare B**

Kvinna som har arbetat som lärare i 34 år, och är utbildad lågstadielärare. Hon arbetar i en F-1:a.

### **Lärare C**

Kvinna som har arbetat som lärare i 30 år, och är utbildad lågstadielärare. Hon arbetar i en F-1:a.

*Grupp 2, rena åldersklasser:*

### **Lärare D**

Kvinna som arbetat som lärare 2 ½ år, och har gått ut det nya lärarprogrammet. Hennes inriktningar är Svenska för tidigare åldrar och skapande verksamhet. Hon arbetar i en 2:a.

### **Lärare E**

Kvinna som arbetat som lärare i 38 år, och är utbildad lågstadielärare. Hon har gått kurser utöver sin utbildning som har haft inriktningarna Svenska som andraspråk och något som förkortas samspec. och har med specialinriktning att göra, att stödja barn med speciella behov. Hon arbetar nu som svenska som andraspråks-lärare, med elever i år två.

### **Lärare F**

Kvinna som arbetat som lärare i 7 år, och är utbildad grundskollärare med inriktningarna Ma/No 1-7. Hon arbetar nu med tidigare åldrar, år två.

Lärare **A**, **B**, och **C** arbetar i åldersintegrerade klasser.

Lärare **D**, **E**, och **F** arbetar i rena åldersklasser.

## **2.6 Etiska principer**

Vi har kommit fram till att det inte finns så många etiska principer att ta ställning till i den här uppsatsen. De informanter som blivit tillfrågade om intervju har vi naturligtvis inte namngett. Men det kanske alltid finns en liten risk att de kan identifieras av utomstående eftersom vi har beskrivit vad informanterna arbetar med och vilken utbildning de har. Däremot så nämner vi heller inte namn på de orter som skolorna ligger i, där de arbetar.

Vi anser inte att det finns uppgifter från informanternas svar som kan uppfattas som etiskt känsliga. Svaren innehåller inte någon information som är väldigt personlig eller känslig. Det är också vuxna lärare på skolor som har blivit tillfrågade. Hade det varit elever eller barn som skulle intervjuas hade ett samtycke från förälder el. vårdnadshavare behövts inhämtas, (Stukát, 2005, s. 131).

### 3. Resultat av litteraturstudie

Vi vill här försöka belysa vad som är utmärkande för förskolans sätt att se och arbeta pedagogiskt med barns lärande och utveckling. Vi gör kopplingar till relevant litteratur och använder oss utav både äldre och nyare forskning kring ämnet. En viss jämförelse med skolans pedagogiska synsätt och verksamhet är invävd i texten. Vi vill påpeka att de delar inom förskolepedagogiken som vi lagt fram som utmärkande, barnet i centrum, erfarenheter och verkliga upplevelser osv., beskrivs direkt i teoridelen. Vi beskriver inte först enbart teorier för att komma fram till vad som är utmärkande för förskolans pedagogik, utan vi utgår från vissa rubriker som härletts ur den litteratur vi läst och de erfarenheter vi har. Vi har tidigare i vår problemformulering tagit upp vad som sägs i SOU 1997:27, där det beskrivs om olikheter mellan förskola och skola, och detta har vi också utgått ifrån när vi har skapat våra rubriker.

#### 3.1 Förskolans synsätt på barns lärande

Utvecklingspedagogik är ett sätt att ta tillvara på barns erfarenheter i förskolan. I den *utvecklingspedagogiska* inriktningen är det *relationen* mellan barnet och det som skall läras som står i centrum.

Utvecklingspedagogik är ett sätt att se hur barnet relaterar till sig själv med det han eller hon skall lära sig. Pedagogen måste i ett utvecklingspedagogiskt sätt vara medveten om att hon kan påverka utvecklingen hos barnet mer än att hitta en metod. Utvecklingspedagogik är hela tiden föränderlig och inte statisk utifrån fasta regler.

Det avgörande med utvecklingspedagogik är att vi ser *vad barnet kan* och inte *vad det inte kan*. Läraren har en avgörande betydelse för barnet som vägvisare och hur hon lyckas få barnet intresserat, hur pedagogen lyckas skapa mening och få något att framstå som viktigt för varje barn att lära sig, (Pramling & Mårdsjö, 1994, s.11-13). I jämförelse med ett *utvecklingspsykologiskt* perspektiv står barns behov och tillfredsställandet av dessa i centrum. I ett *traditionellt inlärningspsykologiskt* perspektiv står det som skall läras in i centrum.

#### Barnet i centrum

För att barnet ska få utveckla sin identitet och självständighet, samt känna tillit till sin egen förmåga, måste vi som pedagoger sätta barnet i centrum och försöka utgå ifrån dess perspektiv då det ska lära sig något. Att sätta barnet i centrum har alltid varit förskolans idé. Det måste finnas plats för barnet att uttrycka sina tankar och åsikter och det bör kunna påverka sin situation, (Pramling & Sheridan, 1999, s.60-61).

Förskolans läroplan (Lpfö 98) säger:

Under mål för utveckling och lärande skall eleven

- Utveckla sin identitet och känna trygghet i den
- Utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga att leka och lära, (Lärarens handbok, 2006, s. 30).

Under mål för barns inflytande står att förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjligheter att påverka sin situation, (Lärarens handbok, 2006, s.32).

Förskolans grundliga synsätt på barnet och dess lärande har alltid utgått från ”barnet som natur”. Man menar att allt finns i barnet och att barnet måste ha frihet att uttrycka sig och att utvecklas. En helhetssyn på barns olika behov och förmågor, samt att se till barnets allsidiga utveckling har alltid präglat förskolan. Den fria leken, det fria skapandet, barns rätt att uttrycka sig fritt och att barn utvecklar en förståelse av omvärlden blir viktig här. I skolan kanske barns intellektuella utveckling kommer mer i fokus, (Pramling & Sheridan, 1999, s.60).

Det blir viktigt för pedagoger i förskolan att möta barns egna mål för sitt lärande. Redan mycket små barn har mål och avsikter med det de gör, de vill förstå någonting. Barn utgår hela tiden från tidigare erfarenheter. Sådant de inte har upplevt själva eller något som är okänt för dem, kan göra dem rädda eller avvaktande. En viktig uppgift för pedagogerna blir att ge barn rika upplevelser och erfarenheter av olika slag, (Pramling & Sheridan, 1999, s.34). Pedagoger kan i förväg skapa uttänkta situationer där barns erfarenheter kan vidgas och hon kan försöka fånga olika situationer av barns lärande när de uppstår. Det blir viktigt att vara medveten om vad det är man vill utveckla hos barnet, men att barns erfarenhet och förståelse är i fokus, (Pramling & Mårdsjö, 1994, s. 26).

Barn har olika perioder då de arbetar med sin förståelse och att få begrepp om saker och ting. De arbetar samtidigt på olika nivåer: motoriskt, symboliskt och i sitt tänkande. En framträdande uppgift för förskolepedagogen blir att upptäcka vad varje barn fångas eller roas av och att ge dem nya tillfällen till att gå vidare i sitt lärande, mot de riktningar som barnet senare kan ha nytta av i livet. När barn involverar nya erfarenheter i sin värld använder de dem i alla möjliga olika situationer. Den nya erfarenheten har ändrat den tidigare erfarenhetsvärlden och barnet ser nya möjligheter i vardagen. (Pramling & Sheridan, 1999, s.35).

Uttrycket ”det kompetenta barnet” visar hur vi ändrar synen på barnet från ömtåliga och präglade av behov, till en syn på barn som kommunicerande och kompetenta. Barnet är enormt välutrustat och fulla av resurser och förmågor redan från födseln, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s 24).

### **Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser**

För att kunna ge barnet kunskap genom nya erfarenheter vill det till att man skapar möjligheter till verkliga upplevelser. I förskolan kanske man mer arbetar med praktisk verksamhet och verkliga upplevelser än vad man gör i skolans värld. Om man till exempel ska lära sig om naturen i förskolan kanske man tar med barnen ut i skogen under en längre period, så att de får uppleva natur med sin kropp och alla sina sinnen. I skolan kanske man oftare sitter och läser i böcker om något som finns i naturen, eller sitter och tar emot information från läraren. I ett stödmaterial som myndigheten för skolutveckling har utarbetat, skriver Pramling, Klerfelt & Williams Granelid om vad det är för skillnad på att lära sig om naturen i skolan och förskolan. De har med intervjuer med barn, där svaren tyder på att fler praktiska upplevelser i förskolan har gjort att de lärt sig mer om naturen, och har mer verkliga erfarenheter från naturupplevelser med sig därifrån mot vad de har från skolan. Ett barn nämner att i skolan har hon mer fått arbeta med små bilder, kanske på en hare då, som man ska läsa om och sedan fylla i en stor lapp, (Myndigheten för skolutveckling, 2004, s. 48).

Lpfö 98 säger:

Under mål för utveckling och lärande skall arbetslaget:

Ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen,

- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga
- upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker
- ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter och kunskaper, (Lärarens handbok, 2006, s 31).

Förskolan präglas av att barnet är aktivt i sitt lärande, det lär genom att själv uppleva och erfara. Skolan kanske mer, om man ska gå till ytterlighet, är präglad av att barnet mer passivt sitter och tar emot kunskap som ska läras in. Dewey myntade uttrycket "learning by doing" och menade att det uttrycket gav en syn på människan som aktiv gentemot sin omvärld, där utveckling är en arbetsuppgift för människan. Då barn ska lära sig något måste de ges möjligheter att aktivt pröva och experimentera. Det individuella barnets aktivitet och intresse är utgångspunkten för ett målinriktat arbete där pedagogerna aktivt stimulerar, breddar och fördjupar elevers utveckling, (Hartman & Lundgren, 1998, s.15).

I Prop. 1997/98:94 skriver man att skolans intellektuella prägling borde kompletteras med fler praktiska övningar och mer estetisk stimulans. Barn behöver få in mer helhet och sammanhang i sin tillvaro, samt förstå sig på den verklighet de lever i, (Karlsson m.fl., 2006, s. 34). Redan på sin tid såg Dewey något kritiskt på skolans sätt att arbeta. Han menade att skolan var ett ställe där viss information skulle ges, där vissa läxor skulle läras eller där vissa vanor skulle grundläggas. Värdet av detta hör mer till framtiden, allt blir som förberedelser till något som ska användas längre fram. Det som ska läras in blir inte en del av barnets livserfarenhet, och på det sättet inte så verklighetsanknutet. Dewey ville trycka på att skolan i första hand är en social institution och att den måste representera livet så som det levs för närvarande. Livet i skolan borde vara lika verkligt som det liv barnet lever i hemmet, i grannskapet eller på lekplatsen, (Hartman & Lundgren, 1998, s.42-43).

Reggio Emilias syn på förskola och skola är att de vill något annat än att förmedla kunskap. De menar att synen är delaktighet. Loris Malaguzzi (1920-1994) uttryckte att "ett barn har hundra språk men berövas 99". Han menade att skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s.29 - ff). Barnet behöver känna delaktighet med hela sin kropp. Han menade att alla individer har ett eget sätt att tolka omvärlden och att varje individs uppfattning är rätt och utvecklande. Han talar om barnet som kompetent, starkt och rikt. Barn har idéer och teorier och dem måste vi ta på allvar. Detta måste vi tänka på som pedagoger när vi möter barnen. Hur vi tillgodogör barnens egna erfarenheter och upplevelser, så att de känner sig delaktiga t.ex. i form av att leka in kunskapen. Det behövs lyhörda och fantasifulla pedagoger som har manus och titel men att historian skrivs tillsammans med barnet. Det gäller att ställa öppna frågor och lyssna på svaren, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s.13).

### **Samspelets betydelse**

Hela vår samvaro bygger på ett lärande och att det är naturligt och nödvändigt att se det så. Människor har alltid lärt och delat med sig av sina kunskaper till varandra. Samtalet är det

viktigaste i vår inhämtning av kunskap, och i ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undgå att lära, (Säljö, 2000, s.47).

Lpfö 98 säger:

Under barns inflytande skall arbetslaget:

- Ta till vara varje barns förmåga och vilja att ta ett allt större ansvar för sig själv och för samvaron i barngruppen
- Förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle, (Lärarens handbok, 2006, s. 32)

Under förskolans uppdrag står det att lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.

Barnen leker på förskolan och är i en grupp om ca 20 barn. Hela dagen innefattar ett möte med någon, barnen emellan eller mötet mellan vuxen och barn. Vi vill här belysa lite tankar om samspelets betydelse för lärandet och att samspelet är väldigt viktigt i förskolan och i skolan.

Det är tillsammans vi lär, barn söker sig till andra barn. Genom ett samspel delar de med sig av sin verklighet med andra människor och skapar därmed förståelse och mening. Vi vet också genom forskning att samarbete inte bara leder till demokratiska medborgare utan att det också bidrar till det enskilda barnets lärande. Samarbetet mellan barn och barns möjligheter att lära av varandra är en förutsättning och en självklarhet för lärandet. Barn behöver kunna försvara sina åsikter, få sina uppfattningar omprövade och se att andra har andra uppfattningar, därför är det också viktigt att pedagogen uppmuntrar till samarbete, (Williams, Sheridan, Pramling, 2000, s. 56). Författarna belyser att detta är en viktig del i förskolan.

Omgivningen har en stor betydelse för hur utveckling sker. Hur vi ser på människan och hur vi kommunicerar gör att vi kan tillägna oss och omförvandla det enorma förrådet av andras upplevelser. Vygotskij menade att skolan är ett socialt sammanhang som är särskilt inriktat på att omforma tänkandet och där samarbetet mellan vuxna och barn är själva kärnan i undervisningsprocessen. Det gäller också att ta vara på barnens spontanitet och att den kommer i kontakt med vuxnas vetenskapliga begrepp. När det gäller barnens egna självständiga prestationer är det intressant vad som händer i samspelet med vuxna, den vidare utvecklingen, (Bråten, 1998. s.23). Vygotskij har talat om en utvecklingszon där han menar att det inte bara är intressant vad barnet har för kompetens utan också vad det har för förståelse och hur det agerar.

Uppnådd kompetens     -     utvecklingszon     -     framtida kompetens

Detta är ett sätt att se barnets lärande men där det också handlar om stöd och förklaringar från en mer kompetent person, det krävs ett samspel. Men om det vore så att vi bara hämtade kunskap från tidigare generationer skulle utvecklingen bli statisk. Utan det är när ny kunskap fås, när nya händelser sker och praktiska erfarenheter erfars, som utveckling sker. Lärandet är sociokulturellt styrt, men vi måste ge individen betydelse och stort utrymme för skapandet av sin egen utveckling. Vygotskij såg inga tvivel om att det var eleven som hade huvudrollen i detta samarbete. Den vuxne utnyttjar det sociala samspelet och styr och vägleder barnet för att främja barnets kognitiva utveckling. (Säljö, 2000, s. 122 –127).

Reggio Emilia har en filosofi om att kommunikation är en nyckelfråga i barns lärande och att barns olika sätt att uttrycka sig måste vara grunden i vår verksamhet. I ett samspel handlar det också mycket om **lyssnandet**. Det innebär att man är beredd att ompröva sina åsikter och ta in den andres synsätt och även att man accepterar att man förändras. Här är det många gånger så att det är vi pedagoger som ger barnet kunskap genom undervisning, barnen är många gånger bra på att lyssna. Men i Reggio Emilias pedagogik är det lika viktigt att vi vuxna lär oss lyssna på barnen, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s.18, -ff).

## Lekens betydelse

Lekens betydelse för barnets utveckling är enorm, enligt Vygotsky. Han menade att det är den ledande betydelsen i barns utveckling av kognitiva funktioner och att tillägna sig språket. I leken lär sig barnet bli medvetet om sina egna handlingar och blir medvetet om att varje sak det bearbetar i leken har en mening och betydelse. Barnet utvecklar också ett sätt att tänka abstrakt med hjälp av leken, eftersom i leken bearbetar barnet verkliga upplevelser och händelser som också skapas ur fantasin, (Knutsdotter-Olofsson, 1987, s 145).

Lpfö 98 säger:

Under förskolans uppdrag står det att:

...leken och det lustfyllda lärandets olika former stimulerar fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga till att samarbeta och lösa problem. Barn kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter, (Lärarens handbok, 2006, s 27).

I mål för utveckling och lärande står att eleven skall:

- Utveckla sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära, (Lärarens handbok, 2006, s.30).

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) var en man som blivit sedd som lekmetodikens fader. Redan på sin tid var han övertygad om att ett barns tidigare erfarenheter hade stor betydelse för dess framtida utveckling. Fröbel hade en dröm om att man genom undervisning skulle kunna skapa en god och ädel människa. Något som kom i ljuset av hans teori var det kreativa självförverkligandet, som kunde utvecklas bäst då människan fritt fick använda sig av sina naturliga förmågor. Leken har ett mål för barnen på samma sätt som den vuxne har ett mål med sitt arbete. Fröbel menade att man kunde rikta leken och föra den framåt i barnens lärandeprocesser genom att låta dem ta del av olika material och aktiviteter, (Arfwedson, 1983, s.67). Fröbel menade att det fanns tre begrepp, lek, arbete, lärande och detta fick en central roll i förskolepedagogiken. I det Pedagogiska Programmet för Förskolan (1983) beskrivs förskolans verksamhet när det gäller begreppet lek som: arbeta-leka-lära. Många gånger tänker vi på leken som frivillig och att det är en omförvandling när vi styr leken så att den blir arbete eller sysselsättning. Men vi kan också vända på det och göra sysselsättningen vi har och arbetet vi gör till en lek. Ibland kanske vi tänker oss att riktig lek bara kan uppstå i frihet utan styrning. Men vi vill vända på det och säga att i skolan där det är mycket mer styrt så kan vi ta in leken som ett viktigt medel att bearbeta kunskap och förankra det vi lär i skolan. När barnen leker bearbetar de kunskaper och erfarenheter. Den kan vara spontan eller styrd. Många gånger föds den i stunden och genomförs omedelbart med det menas inte att



leken inte påverkas av den yttre miljön, hur rummet är inrett, hur utemiljön är utformad, vilket material det finns att leka med och inte minst den vuxnes inställning, förslag och initiativ, (Knutsdotter-Olofsson, 1987, s. 11 - 13).

Med förskoleklassens inträde i skolan har det uppstått ett dilemma som innebär att skolans mer ämnesinriktade sätt håller på att ta plats i den mer lekorienterade förskolan. Oftast är det så att i förskolan så värnar lärare om lekens betydelse medan i skolan så är lärare mer bekymrade över hur de kan använda leken i en målstyrd skola. Om leken finns i skolan så relateras den till en metod för lärande medan leken i förskolan har ett värde i sig. Vi har tidigare tagit upp att vi inte vill belysa två vitt skilda områden, skola – förskola när det gäller lekens betydelse. Vi vill inte säga att det inte förekommer lek i skolan och bara lek i förskolan utan naturligtvis förekommer det en slags blandning. Men vi vill titta på om vi kan göra mer i skolan när det gäller just leken. Vi måste se leken som ”lärande”, leken kopplas inte i första hand till lärande i skolan utan till något som sker på skolgården eller i särskilda lekaktiviteter. I förskolan har heller inte leken kopplats ihop fullt ut med ett formellt lärande utan ska förbli fri, lustfylld och bekymmerslös och drivas av barnets verksamhetslust. När det gäller att se på förskollärarens roll i förskolan har den ofta setts som att ”stödja” men inte ”störa”, i skolan är lärarens roll oftast knuten till planerade och målmedveten påverkan där skolan ofta ses gå före. Men nu i förändringens tid gäller det att se hur vi kan förankra kunskap med elevers egna erfarenheter och då måste vi arbeta över hela barnets utvecklingsperiod och se hur vi arbetar med den tillsammans förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Nu på senare tid har forskare och verksamma lärare arbetat mot att finna ett tredje alternativ, där det varken är enbart leken eller den mer traditionella skolliknade verksamheten som dominerar. Utan det är relationen mellan lek och lärande som ska utmanas och prövas, (Johansson & Pramling, 2006, s.12 -13).

## **Skapandets betydelse**

Lpfö 98 säger

Under mål för utveckling och lärande står att eleven skall:

- Utveckla sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar, erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång, musik, dans och drama
- Utveckla sin förmåga att bygga, skapa konstruera med hjälp av olika material och tekniker, (Lärarens handbok, 2006, s.31).

När vi ser på skapandet måste vi se det som att det kommer ifrån barnet, att det är det vi måste tänka på när vi arbetar med barnen. Det gör Reggio Emilia när de ser på barns lärande, de arbetar inte utefter en metod utan låter lärandeprocessen ske i ett skapande utifrån barnen. Om de skall tillverka ett bord, får barnen ge förslag på hur de skall gå tillväga och de ritar och experimenterar sig fram till hur de skall göra. Barnen har praktiskt fått lära sig hur det går till och då förankras kunskapen bättre. Under processens gång tas elevernas idéer tillvara, det blir ett samspel och en diskussion som leder fram till resultatet, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s.18-19).

Dewey menar att i utbildningen måste eleverna ges möjligheter att aktivt pröva och experimentera. Individens aktivitet och intresse är utgångspunkten för ett målinriktat arbete där lärarna aktivt stimulerar, breddar och fördjupar elevers utveckling. Dewey ställer stora krav på lärarens kunskaper, (Hartman & Lundgren, 1998, s. 15). Det gäller att vi som

pedagoger låter barnen experimentera och att de får utrymme för sina idéer. Detta får de genom att prata om dem, måla dem, skapa och dramatisera dem. Om pedagogen låter barn illustrera sina tankar på olika sätt kan barnen tillsammans visa på olika erfarenheter. Att ta var på olikheterna i skapandet gör att det blir tydligare för barnen, genom att synliggöra tänkandet. Och att det är genom erfarenheter och bearbetning som utveckling sker, och att genom skapande göra det tydligare för barn att det finns olika sätt att tänka om ett fenomen, (Pramling & Mårdsjö, 1994, s. 15).

Dewey tror att en vuxen kan genom en ständig och igenkännande observation av barns intresse kan ta del av barns liv, och se vad de är mogna för och vilket material de bäst kan arbeta med. Intresse är alltid tecken på en underliggande förmåga. Det viktiga är att upptäcka denna förmåga. Att införa praktiska ämnen och pedagogiska verkstäder är ett arbetssätt som tilldrar sig barnens spontana intresse och uppmärksamhet. Det håller dem vakna och aktiva istället för passivt mottagliga, (Hartman & Lundgren, 1998, s. 43-ff).

I boken Individ, skola, samhälle tas det också upp hur det har setts på pedagogiken och det kreativa historiskt. Utifrån våra tankar stämmer redan 1919 års undervisningsplan överens med vårt sätt att tänka när det gäller den praktiska och skapande delen i skolans verksamhet. 1919 års undervisningsplan för folkskolan utgjorde ett stort steg framåt när det gäller folkundervisningen. Undervisningsplanen var ett steg i riktning mot en ny metodik. B.l.a sas det att:

- Att lära genom att göra
- Handens arbete
- Skolan ett laboratorium inte ett auditorium

Olika debatter utgjorde den nya undervisningsplanen och en utav många utgångspunkter var Deweys teorier, (Hartman & Lundgren, 1998, s. 23).

När vi i vår vardag talar om sådant som är överkligt och som inte svarar mot verkligheten kallar vi det för fantasi. Vygotskij menar att i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärlig, vetenskapliga och tekniska skapandet. Skapandet förekommer överallt där en människa fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar något nytt.

Fantasin skapas ur en människas tidigare erfarenheter. Vygotskij säger att det vore ett underverk om fantasin kunde skapas ur ingenting. Därför är det en nödvändighet att vidga barns erfarenheter om vi vill skapa en tillräcklig grund för skapande verksamhet. Ju mer ett barn får se, uppleva och höra desto betydelsefullare kommer fantasin att bli. Fantasi och verklighet får vi aldrig sätta emot varandra. Men det är lätt att göra det. Fantasin grundar sig på minnet och förfogar över det i ständiga nya kombinationer, (Vygotskij, 1995, s. 13 -17).

### **3.2 Ett sätt att arbeta praktiskt i förskolan**

#### **Helhetsperspektiv och ett temainriktat arbetssätt**

Friedrich Fröbel (1782-1852) kom att influera förskolans sätt att se på barn och barns lärande. Fröbel ansåg det vara viktigt med helhet i undervisning. Han sökte helhet och sammanhang i en brokig och komplicerad värld, och tyckte det var viktigt att inläringen fokuserades kring centrala teman. För att uppnå en grundläggande och riktig förståelse för världen och allt som ägde rum i den, skulle barn själva få experimentera med olika material och genom upplevda aktiviteter få uttrycka sina naturliga förmågor, (Arfwedson & Arfwedson, 1983, s. 67).

Lpfö 98 säger:

Under förskolans uppdrag står att med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande.

För att knyta an till Frøbels strävan efter helhet och ett temainriktat arbetssätt inom pedagogiken, vill vi ta up Pramlings och Sheridans beskrivning av förskolans läroplan och målen i den. De menar att innehållet i målbeskrivningarna är detsamma som i skolans, men att förskolan aldrig har arbetat efter ämnesuppdelning i sitt pedagogiska upplägg. De understryker att man heller inte ska göra det i framtiden. Temat har alltid varit en kärna inom förskolepedagogiken och förhoppningarna är att temat som metod alltid ska ligga förskolan varmt om hjärtat. I stället bör man integrera olika ämnen i verksamheten. Om man arbetar med ett speciellt tema där barnen får uttrycka sig genom skapande aktivitet, handlar det om att integrera exempelvis matematik, teknik, språklig medvetenhet och skriftspråksutveckling i den skapande verksamheten, (Pramling & Sheridan, 1999, s.24).

Dewey menade att barns liv är en odelbar enhet. Barn rör sig mellan olika platser och olika ämnen, de är inte medvetna om några övergångar från det ena till det andra. Men då de börjar skolan delar studier i olika ämnen upp och rutar in världen för dem. Fakta av olika slag tas ur sitt naturliga sammanhang. Dewey var inne på att ämnesindelning inte fanns i barnets erfarenhetsvärld. Individerna upplever inte tingen i separata fack, (Hartman & Lundgren, 1998, s.102).

Ett förslag till läroplan för förskolan lämnades innan den antogs av regeringen. Den beskriver bl.a. hur barn erövrar omvärlden. Barn använder sig av hela sin kropp och alla sina sinnen då de ska utforska och bättre förstå sin omvärld, (SOU, 1997:157). Barn undersöker och lär i samspel med andra för att skapa mening i tillvaron. Den vuxne eller pedagogen har ett ansvar att stödja och leda barnet i den här utvecklingen, men den vuxne måste också låta barnet själv utforska och hitta sin egen förståelse om världen, (SOU, 1997, s.129). Dessa tankar genomsyrar idag Lpfö 98, läroplanen för förskolan, (Pramling & Sheridan, 1999, s.25).

För att barn på bästa sätt skall få erövra sin omvärld med hela sin kropp och alla sina sinnen, krävs det att man låter dem erfara verkliga upplevelser då de ska lära sig något. I förskolan kan man arbeta med teman under rätt så långa tidsperioder, och låta barnen få praktiska upplevelser som man samtidigt bearbetar under tidens gång. Om man vill utgå ifrån barnen och ta deras perspektiv, kan man inte enbart låta kunskapen komma från de vuxna pedagogerna. Man måste ta reda på vad barnen redan kan om det som ska läras, och vilka olika erfarenheter barnen har från just det området. På så sätt synliggörs kunskaperna bättre för barnen själva. Barnen måste också själva få samtala och diskutera sig fram till lösningar av problem utan att den vuxne går in och styr för mycket. På så sätt lär sig barnen på ett tidigt stadium att tänka själva, bli självständiga i sitt lärande och som människor.

Med ett sådant här arbetssätt får barnen fler möjligheter till att se variationer i lärandet, och att det finns många olika lösningar på *ett* problem. Genom interaktion och samverkan mellan barn och vuxna når man fram till en förståelse av något, snarare än att få rätt svar på vissa frågor.

### **Att arbeta med ekologi och miljö i förskolan**

Det finns bra exempel från Doverborg och Pramlings bok *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*, om hur man kan arbeta temainriktat och utgå från barns olika tankar och idéer. Man behandlar exempelvis ämnet ekologi och miljö genom att problematisera kunskapen och låta barnen komma med egna funderingar och lösningar. Man låter barnen uppleva genom att

gå ut i skogen och experimentera, man integrerar olika ämnen i lärandet, och man reflekterar och bearbetar för att förankra kunskapen och synliggöra den bättre. Beskrivningen nedan om hur ett temaarbete på ett genomtänkt och grundligt sätt kan gå till, är hämtad från förskolans värld:

Pedagogen börjar med att ta reda på vad barnen tänker om att skräpa ned i naturen. Hon frågar varför man inte ska skräpa ned i naturen och får många kloka svar från barnen. Någon svarar att man vill ha det fint omkring sig, man vill se blommor, mossor, träd, buskar, småkryp och inte glasbitar, ölburkar och cigaretter mm. En annan svarar att om träden dör så dör människorna också för då får de inget syre. Pedagog vill sedan veta vad barnen tror det beror på att folk skräpar ner i naturen. Hon skriver upp alla barnens förslag och gör dem synliga genom att visa hur många olika och delvis motsägelsefulla förslag de kommit med. Barnen får senare komma med lösningar på vad man kan göra åt nedskräpningen i naturen. Man måste säga till dem som skräpar ner att de ska sluta, man ber polisen komma, man kan städa själv och man kan sätta upp fler papperskorgar både i stan och i skogen, (Doverborg & Pramling, 1995, s.117).

Lärare och barn går ut i skogen vid ett senare tillfälle för att samla skräp av olika slag som de hittar. De hittar bl.a. en bit hushållspapper, ett kex, ett bananskal, en kapsyl, botten till en plastmugg, en ölburk och en bit kartongpapp. Läraren frågar barnen vad de tror händer med sakerna om de får ligga kvar i naturen, och olika förslag kommer upp, men alla barn är överens om att plastmuggen och ölburken kommer att ligga kvar i skogen om ingen plockar upp dem. -Varför tror ni att det är så? frågar läraren. Barnen menar att föremålen är hårda, inte går att äta, att de inte växer och de kan inte vissna ner, (Doverborg & Pramling, 1995, s.117-118).

På det här sättet fortsätter temat sin gång. Barnen undersöker i praktiken, medan pedagog ställer frågor till barnen som kommer med många olika förslag och lösningar. De gräver senare ner en del av det skräp som de hittat för att se vad som ska hända. De upptäcker att kexet och osten försvinner snabbt medan t.ex. ölburken är kvar hur länge som helst. De upptäcker också alla småkryp som samlas på föremålen och undrar varför de gör det. I förskolan kan de slå upp och läsa om småkryp i olika böcker. De skriver in i ett schema vad som händer med de olika sakerna som är nedgrävda i skogen. En del barn vill skriva mycket själva och detta samlas senare i en bok. På så vis kan olika ämnen integreras i temaarbetet.

Föremålen får ligga i jorden i nästan ett år och vid olika tillfällen går barn och pedagoger ut i skogen för att se vad som hänt med dem. Till slut förundras barnen över att det tar så lång tid för föremålen att försvinna, och de förstår också att vissa saker aldrig kommer att försvinna om ingen kommer och plockar upp skräpet. Någon i barngruppen undrar hur det egentligen är. Hur går det till när något försvinner i naturen? Pedagog låter här barnen bli medvetna om olika sätt att ta reda på saker, att det finns många sätt att gå tillväga på för att i slutändan komma fram till samma sak. Barnen får själva ge förslag på hur man kan ta reda på hur det egentligen ligger till. Man kan slå upp i uppslagsböcker eller naturböcker av olika slag, fråga mamma eller pappa, något barn hade sett montrar på naturhistoriska muséet där de visade hur något försvinner (bryts ned) i naturen.

Pedagog ställer frågan till barnen om de tror att de olika informationskällorna kommer att ge olika svar eller om de ger samma. Barnen tycker det låter intressant att ta reda på detta. Tillsammans prövar de alla sätten som de kommit på. De kommer fram till att de får samma svar från samtliga informationskällor. Pedagog synliggör för barnen att de gått till väga på många olika sätt för att ta reda på hur något förändras i naturen, (Doverborg & Pramling, 1995, s.118-124).

## Barnet i centrum och de andra aspekterna

Det som vi tidigare här har försökt att lyfta fram då man vill se på vad som utmärker förskolans pedagogiska synsätt, kan man hitta i exemplet ovan med temat ekologi och miljö. Barnet i centrum, att utgå ifrån barnet och där det befinner sig kan man finna genom att pedagogerna utgick ifrån vad barnen redan kunde, eller vad de hade för tankar om de saker som de skulle lära något nytt om. Pedagogerna lät barnen utforska och experimentera för att få en förståelse för nedbrytningsprocessen i naturen och hur viktigt det är att inte skräpa ned. Barnen fick själva upptäcka saker och komma med egna idéer, förslag och lösningar på problem. Praktisk verksamhet och verkliga upplevelser fick barnen genom att de vid upprepade tillfällen gick ut i skogen för att se vad som hänt med skräpet och de föremål som de hade grävt ned i jorden. Samspelet fanns där både mellan barn och pedagog, och mellan barnen själva. Då barnen fick komma med många olika tankar och förslag fick de antagligen en uppfattning om att det finns möjligheter i att man tänker på olika sätt och att man har olika erfarenheter om olika saker. Barnen fick ofta arbeta i grupp för att samtala och diskutera sig fram till hur de skulle gå till väga i olika situationer.

Leken och skapandet hade kunnat finnas med mer här. Man hade kunnat utveckla det här temat genom att låta barnen bearbeta sina upplevelser och sitt lärande genom lekar och skapande aktivitet, som berörde området skogen, ekologi och miljö. Pramling och Sheridan tar i sin bok *Lärandets grogrund* upp hur man kan utveckla ett tema genom att låta barnen få använda en mångfald av olika uttrycksformer. Temat som barnen arbetade med i förskolan var "Ett liv i sus och bus i skogen". Man skulle kunna gestalta bäckens flöde med olika slags uttryck, och hur barnen skuttar och plumsar över den då de är ute i skogen och leker. Man skulle kunna använda sång och musik för att få fram bäckens ljud, och på det sättet integrera olika uttrycksformer i bearbetandet av erfarenheterna från skogen. Barnen skulle kunna skriva berättelser tillsammans och spela upp dem som teater inför varandra. De skulle kunna rita, måla och konstruera i alla möjliga, olika material för att sedan lyfta fram, samtala och diskutera olika perspektiv eller särskilda saker som man lagt märke till. Det finns många sätt att använda sig av inom detta område, det gäller att inte begränsa sig, och att man ändå hittar en form för att synliggöra för barnen själva vad de lär sig under tidens gång, (Pramling & Sheridan, 1999, s.70).

## Helhet - Förankring - Reflektion

I förskolan är utgångspunkten hela barnet. I skolan blir det mer ett kunskapstänk. I skolan har vi mål och riktlinjer som skall följas och det kanske styr för mycket hur vi lägger upp vår verksamhet där. Vi måste tänka oss vad det är vi vill förmedla. Vi måste se till barnet, och vad det har för tidigare erfarenheter och upplevelser och utgå mer utifrån dem. Vi måste samtala mer i skolan över vad eleverna har för kunskaper med sig. Vi måste lägga upp skolarbetet utifrån helheten, så som det görs i förskolan. Det är också viktigt att barnen får en uppfattning om varför de skall lära sig någonting. Det gäller att utgå ifrån helheten för att barnet skall förstå sammanhang. Det är lätt att i t.ex. temaarbete tala om våren, och så bryter vi ner våren till att tala om olika blommor som kommer upp eller fåglar osv., utan att tala om de olika ämnena i ett sammanhang. Det är då viktigt att tänka hur vi som pedagoger lägger upp och genomför vår verksamhet. För att skapa en helhet krävs det att vi integrerar ämnen bättre i skolan, att vi försöker förmedla kunskapen i ett sammanhang, och att vi tar barnets värld som utgångspunkt. För barnet i skolans yngre åldrar är inte dagen uppdelad i deras medvetande, utan hela dagen hänger ihop. Hemmet skolan fritiden allt är ett sammanhang för barnet. Detta måste vi ta fasta på när vi ser barnets dag i skolan och barns möjligheter att förstå sin

omvärld. Förståelse uppstår inte heller när man passivt upprepar något, utan när man är aktiv och reflekterar över innehållet, (Pramling & Mårdsjö, 1994, s.36-37).

Det är viktigt att barnen får en förståelse av läsningens idé, vad en text eller ett ord är. De behöver en helhetsförståelse av ett fenomen för att kunna ta till sig kunskapen bäst. Det behövs också en verklighetsuppfattning om det vi gör. Varför ska vi kunna räkna? Jo, det behöver vi kunna när vi går och handlar. Barnet ska få en uppfattning om att lärandet inte bara hör skolan till, (Pramling, Doverborg & Qvarsell, 1987, s. 32).

Det gäller att börja med kända saker för barnen och samtidigt att de känner att de utvecklas. Att fånga vad barnen talar om, vad de har för kunskap och sedan bygga vidare på den i en upptäckarglädje. Att vi som pedagoger ställer frågor till barn så att de börjar reflektera och dela med sig av sina tankar. Vi pedagoger skall fungera som inspiratörer som väcker barns intresse för att lära sig, som samtalspartner. Detta gör att barn får reflektera över vad de kan och hur de tänker vidare, dialogen med barnet gör att vi fördjupar våra tankar. Att inte vara en pedagog som förmedlar kunskap till barnet, utan att det är ett möte oss människor emellan som gör att kunskapen förankras bättre och att vi tar tillvara på kunskapen bättre, (Pramling & Mårdsjö 1994, s.14). I Reggio Emilia ses dokumentation och reflektion som en viktig del. Läraren kan då upptäcka varje barns strategi för att lära, samtidigt som barnen då får reflektera över sitt eget lärande, (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s.28).

### **3.3 Kan vi arbeta utifrån förskolepedagogik i skolan?**

Vi vill här belysa vad det står i skolans läroplan för att stödja vår tanke om att förskolepedagogiken bör få plats inom skolans pedagogiska arbetssätt.

Lpo 94 säger:

Under skolans uppdrag står det att:

...skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Vidare står det att särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillämpa sig kunskaper, (Lärarens handbok, 2006, s. 11).

Mål att uppnå i grundskolan:

- Att kunna utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans, (Lärarens handbok, 2006, s. 15).

Under mål att sträva mot står att:

Skolan ska sträva efter att varje elev

- Utvecklar nyfikenhet och lust att lära
- Utvecklar sitt eget sätt att lära
- Utvecklar tillit till sin egen förmåga, (Lärarens handbok, 2006, s 14).

## Learning studies – ett sätt att utgå från barns erfarenheter

Vi vill här berätta om en metod som kallas learning studies. Det innebär att man provar sig fram med olika sätt att undervisa i skolan, och försöker komma fram till en metod som gör att eleverna i klassen får använda sin erfarenhet och att synliggöra kunskapen bättre. Det här vill vi knyta an till barnet i centrum, att utgå från eleven eller barnet där det befinner sig för tillfället och använder sig av dess egna erfarenheter. Det arbetssättet ser vi förekommer mer i förskolan. Även reflektion och bearbetning av det som lärs är viktiga inslag här. Learning studies utgår från att lärande är *icke-dualistiskt*, dvs. att det inte finns en kunskap ”därute i världen” som skall förstås och avbildas i den lärandes ”inre värld”, eller att kunskapen finns ”där inne” utan mitt emellan, (Holmqvist (red.), 2006 s.15). Det här har vi tidigare tagit upp med en beskrivning av utvecklingspedagogik, där det är *relationen* mellan barnet och det som ska läras som står i centrum, inte enbart barns behov eller vad som ska läras in, (Pramling & Mårdsjö, 1994).

I Learning studies ingår det att olika personer kan urskilja ett objekt på många olika sätt. Om vi börjar samtala om de olika uppfattningarna om samma objekt så lär vi oss se fleraspekter än vi först urskiljde. Detta kallas ett variationsteoretiskt perspektiv på lärande. Lärarens roll, enligt detta sätt att se, innebär att möjliggöra för eleverna att upptäcka nya aspekter av lärandeobjektet och att kunna skifta perspektiv, att kunna se det från olika håll, (Holmqvist, 2006). Tidigare har vi tagit upp hur pedagoger i förskolan arbetade med ett ämne som ekologi och miljö. Vi har beskrivit hur pedagogen försökte få fram och synliggöra för barnen att det finns många sätt att tänka kring och lösa problem. Det finns inte *ett* rätt svar på en fråga, (Pramling & Mårdsjö, 1994).

Vi undrar oss hur vi kan få eleverna i skolan att förstå bättre vad de är de ska förstå. I learning studies menar man att pedagogens uppgift är att lära någon någonting. Eleverna ska inte lära sig att memorera så mycket som möjligt, de ska lära sig utveckla sin kvalitativa förståelse av något på bästa sätt, (Holmqvist (red), 2006, s. 21). I vår problemformulering tidigare, tar vi upp hur SOU 1997:21, förslag till läroplan, beskriver skolans ämnesfokusering, och att det här ofta handlar om att förmedla ett kunskapsstoff, (SOU 1997:21, s.58). Följden av detta blir att det läggs mer vikt på vad som är rätt och fel i skolans värld gentemot förskolans, (Karlsson, Melander, Pérez Prieto, Sahlström, 2006, s.33).

Det är viktigt att kartlägga elevernas kunskaper och detta menar författarna kan göras på en mängd olika sätt. Bl.a. får eleverna skriva ner vad de vet, och de intervjuas. Det är viktigt för eleverna i lärandeprocesser att vid någon tidpunkt fundera och reflektera över vad som har lärts. Att tala om vad de lärt är ett sätt för eleverna att uttrycka sig om det nya. Det måste också ges tid till att fundera på svar. Eftersom en del elever kan snabbt tala om vad de lärt eller vet om ett ämne, medan andra behöver mer tid. Ofta när vi undervisar utgår vi ifrån att eleverna lärt det vi avsett. Oftast tas det reda på genom prov, tester eller andra former av utvärderingar. Får vi då reda på *vad* eleverna har lärt sig, eller är det hur mycket de har lärt sig? Att arbeta i en learning studie leder till att lärare får tränga in i djupet av vad eleverna kan. I en learning studie, som metod i skolan, är det elevernas förståelse som är i fokus, (Holmqvist, (red) 2006, s.51-ff).

## Listiga räven - ett projekt i skolans tidigare år

För att beskriva hur förskolepedagogik på ett genuint sätt kan få plats i skolans värld, tar vi upp ett projekt som kallas Listiga räven. Projektet genomfördes i en skola i Rinkeby Stockholm, i tidigare åldrar och går till stor del ut på att lära barn i de tidiga skolåren att läsa och skriva genom användning av mycket och god skönlitteratur. Man vill inom den särskilda metodiken avstå från traditionella läsläror och ge barnen läsupplevelser som kan väcka ett

brinnande intresse för böcker. I en bok som beskriver projektet tar man också upp en del av de temaarbeten som genomfördes under perioden.

I Listiga räven-projektet går man efter en läsinlärningsmetod som kallas Whole Language och som används mycket i Nya Zeeland. Här utgår man ifrån var barnet är för tillfället och vad det redan kan. Med denna kunskap går man vidare och sätter hela tiden barnet i centrum med utgångspunkten att "ett barn inte är en vas som ska fyllas utan en eld som ska tändas". Man tänker att barnen lär sig läsa genom att läsa, och de böcker barnen läser ska innehålla något som är intressant och meningsfullt för barnet själv. Det ska finnas tillgång till böcker med kvalitet, skönlitteratur och facklitteratur, och läsningen ska alltid kännas positiv och stimulerande och som något man verkligen vill hålla på med. Målet med detta är att göra barnen till självständiga läsare, och detta kan bara uppnås om de får prova sig fram och inte känner sig rädda för att ta risker, (Alleklef & Lindvall, 2000, s.13).

Läsningen och skrivningen finns med i alla slags aktiviteter. Man tänker att det alltid finns en mening med språket, det används för kommunikation. Läsning och skrivning borde beskrivas i termer av självkänsla, motivation, inställning, meningsfullhet, förståelse, kompetens och utveckling i stället för att enbart ses som färdigheter. Det är betydelsefullt här att pedagogen är insatt och förstår läs- och skrivprocessen för att kunna ha en god dialog med barnet.

Man börjar med att skriva på lek med barnen. Då kan man få reda på vad barnet redan kan och hur deras skriftspråk utvecklas fortlöpande, liksom talspråket. Man anser att skrivning kan göra att barnen blir bättre läsare, därför att barnen lägger märke till text överhuvud taget när de skriver.

Man vill med denna metod närma sig läsningen på olika sätt. Endast ett sätt ger inte lika bra resultat. Barnens intresse för läsningen blir allt starkare när läraren läser *för* dem, läser *med* dem och när barnen får läsa *själva*. Dessa sätt blandas på lite olika sätt utifrån barnets individuella nivå och utvecklingsförlopp, (Alleklef & Lindvall, 2000, s.14).

Man arbetade också med dramatiseringar och teman under projektets gång. Ett tema handlade om änglar. Först gick lärarna och barnboksbibliotekarien kurser och seminarier som tog upp ämnet änglar. De fick då idén att änglar eller andar är interkulturella varelser, som man kan finna i nästan alla kulturer. Till saken hör att skolan representerar många olika kulturer. Lärarna låter barnen sedan i enrum besvara fem frågor om änglar. De fick svar som att ängeln är en prinsessa, änglar har vitt hår, de finns i himlen, de flyger omkring och ser ner på alla barnen. När barnen kommer ut ur rummet får de varsin lerklump i handen så att var och en kan forma sin egen ängel. Man lånar alla slags ängelböcker man kan komma över och som passar barnens ålder och intressen. Lärarna beställer också tid på Nationalmuseum där de får en ängelvisning med klassen. Efter den får barnen rita och skriva om vad de upplevt. En konstpedagog kontaktas också som visar diabilder för barnen på tavlor med ängelmotiv. Genom frågor från barnen väcker hon intresset och försöker leda barnen in i bilden. Barnen får sedan göra en "ängelbok" där deras dikter, sagor och teckningar samlas, vissa dikter skrivs gemensamt. Allt detta avslutas med en stor utställning på biblioteket dit föräldrarna är bjudna för att se vad barnen gjort, och för att kunna få information om vad biblioteket kan erbjuda för deras barn, (Alleklef & Lindvall, 2000, s. 30-32).

Något som känns viktigt att nämna är att denna projektklass som går på en förortsskola, där väldigt många kulturer och olika språk är representerade, deltog i två stora tester - ett i svenska och ett i matematik. Det visade sig att denna klass hade betydligt bättre resultat än de övriga klasserna - i både svenska och matematik.



## 4. Resultat av intervjuer

Vi kommer att redovisa resultatet utifrån de kategorier som frågorna är uppställda efter, (se bilaga). Den första gruppen, grupp 1, arbetar åldersintegrerat, medan den andra gruppen, grupp 2, arbetar med rena åldersklasser.

Stukát skriver att resultatet skall redovisas som en berättande text. Det får inte bli så att det enbart sker ett uppstaplande av svar utan att texten skall levandegöras i en löpande text. Han menar också att det ibland blir så att intervju svaren, analysen och tolkningen går in i varandra. Det är svårt att ge några riktlinjer för hur kvalitativa resultat skall redovisas på bästa sätt, (Stukát, 2005, s.134-135).

### Barnet i centrum

#### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

Alla lärare i grupp 1 uttryckte tankar som berör detta synsättet. Man vill skapa någon slags förståelse eller känsla för var barnen befinner sig då man ska lära dem något nytt. Man vill exempelvis utgå från barns frågor eller ringa in vad de har för förförståelse om det som ska läras.

**Lärare A** kom med fler exempel på hur hon verkligen arbetade i praktiken med barnen. Då de har pratat om evolutionen och hur den startade med vatten, uppkom frågor från barnen om hur vattnet egentligen kommer upp i kranen. Detta hör ju inte till ämnet evolution, men då riktade läraren in sig på att förklara detta ett tag i stället. Hon pratade också om att när hon läst en bok så vill hon inte bara förmedla innehållet, utan hon tycker det är viktigt att barnen får sätta ord på och uttrycka sina erfarenheter om bokens innehåll. Barnen fick samtala två och två om hur de kan känna igen sig i det lästa.

**Lärare B** använder sig av en gemensam tankekarta i klassen för att komma åt var barnen befinner sig i sina tankar.

**Lärare C** arbetar så konkret som möjligt och försöker hitta var eleverna är. Hon vill leva sig in i deras värld och hur de upplever världen. Hon tar fasta på att barnet bara är "här och nu".

#### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

Även i grupp 2 kan man hos alla tre lärare finna svar som tyder på att man vill utgå ifrån barnen då de ska lära sig något. **Lärare D** vill lära känna barnet först och försöka utgå ifrån det som barnet redan kan. Man måste också känna in vad som kan bli en utmaning för barnet. Barnet måste själv få forska och utforska. Men att det *alltid* ska vara lustfyllt att lära sig saker kunde hon ifrågasätta, och menade att det var lättare sagt än gjort. Arbetet i skolan ska vara roligt, men också seriöst.

**Lärare E** vill försöka fånga ett intresse hos barnet för det som ska läras in, och arbetar så konkret som möjligt med olika material. Hon vill gå från det konkreta till det abstrakta. Barn lär sig genom att "göra" saker menade hon och nämnde Deweys uttryck här "learning by doing". Det är bättre att få klossar i handen än att titta på en dator. Hon vill också ge sina elever mycket uppmuntran, därför att det ska vara roligt att lära sig en ny sak.

**Lärare F** vill veta vad barnen har för förkunskaper om det som ska läras. Hon vill skapa ett intresse om det inte redan finns ett sådant, och att barnet ska kunna öppna sig för att ta in något nytt. Kan de öppna sig riktigt inför något så kan de lära sig precis vad som helst, anser hon. Hon var också inne på att eleven ska få jobba praktiskt om det är möjligt. Eleven måste få leka själv eller "känna på grejen". Överhuvudtaget få det teoretiska till det praktiska.

Något som kunde skilja sig lite i svaren hur man tänker kring att sätta barnet i centrum då det ska lära, var att lärare **D** uttryckte tydligt att det inte ska vara hon, som lärare, som bestämmer att barnet ska lära sig något. Barnet ska inte göra det för hennes skull, men att det ibland var en uppfattning som råder, både bland vissa barn och vissa föräldrar. Hon ville också mer framöver jobba med film och dataspel, och få in skolämnen i detta, eftersom det idag är en stor del av barnens egen erfarenhetsvärld.

### **Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser**

#### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

Gemensamt för alla lärare, **A**, **B** och **C**, var att de sade något om hur de arbetar med matten. De använder sig emellanåt åt praktisk matematik, exempelvis att barnen går ut i skogen och letar efter en sten som de tror väger ett kg., eller att de får gå ut och räkna däcken på bilar eller andra ting.

Lärare **A** och **B** uttryckte att de skulle vilja använda sig av praktisk verksamhet och verkliga upplevelser mycket mer än vad de gör idag. Lärare **B** vill ändra rutinerna redan till hösten och en handlingsplan är gjord för detta.

#### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

Lärare **D** försöker konkretisera t.ex. matten, och har den ute ibland. Om de ska jobba med volym har hon vatten, koppar och glas med som material. Barn lär sig genom att göra. Men det är svårt att få tid till verkliga upplevelser för barnen. Mycket tid går till att få barnen att samverka bra i gruppen, att få en fungerande klass. Men det går bäst att jobba mer praktiskt när barnen får vara ute och göra något, och att de då arbetar i halvklass.

Lärare **E** vill också ha konkreta saker i exempelvis ett ämne som matte. Men eftersom hennes undervisning är mer specialinriktad och individanpassad, finns det inte riktigt plats för att ta med gruppen ut på saker som skulle kunna göra undervisningen mer inriktad på praktiska upplevelser.

Lärare **F** tycker att hon jobbar alldeles för lite med praktik och verkliga upplevelser. Hon beskrev en rolig och uppskattad dag då de på skolan med de yngre åldrarna åkt till en forntidsby. Här fick barnen gå runt med två guider som berättade om äldre tidsepoker, och de fick pröva på alla möjliga saker. De gjorde egen fruktsoppa, paddlade kanot, gjorde pilspetsar mm. Det känns väldigt bra när man börjar ett tema på det sättet, menade hon, det blir en upplevelse som alla i klassen kan relatera till.

### **Samspelets betydelse**

#### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** säger att barnen väldigt ofta får arbeta två och två. Hon ser det sociala som väldigt viktigt. Barn lär sig genom att göra och visa varandra. De lär genom att diskutera och argumentera för sin sak. Ett sådant arbetssätt försöker hon arbeta mer och mer utifrån.

**Lärare B** uttrycker att kunskap skapas tillsammans med andra. Men i år ett kanske fokus ligger mest på att lära barnen läsa och skriva. När barnen kan detta och står på en stabil grund, kan man ta in mer grupparbeten, samtal och diskussioner. Hon ser det som viktigt att skapa relationer och ett klimat med varje barn. För skapar vi ett förtroende så får vi ett öppnare klimat.

**Lärare C** pratar om att dialogen är viktig. Barnen kan få välja att jobba tillsammans med förskolebarnen ibland. I år ett kan barnen få skriva sagor tillsammans, hon kan också låta barnen spela mattespel ihop.

#### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** försöker få in så mycket samspel som möjligt. Barnen får ganska ofta sitta två och två och diskutera och fråga varandra. De har också haft gruppsamtal om elevrådsfrågor. Barnen har önskat sig saker till skolan och de får komma fram till hur man gör på vägen dit. I idrotten har de samarbetsövningar av olika slag. Eleverna ska lära sig att acceptera varandras olikheter. Skolan innehar många olika kulturer.

**Lärare E** kan ha en hel del diskussioner med barnen, exempelvis när de jobbar med almanackan, så kan olika slags helgdagar komma upp eller andra viktiga dagar som kvinnodagen eller liknande. Då kan barnen berätta i gruppen och dela med sig om saker utifrån sig själva. Men läraren har inga grupparbeten.

**Lärare F** tycker att det blir mer pararbete då de arbetar med tema. Hon tycker ibland att det verkar svårare för yngre barn att ha grupparbeten. I 3:an har barnen ett mer utvecklat skriftspråk och kan lättare uttrycka sig. För en tid sedan hade de ett grupparbete på skolan med förskoleklassen, ettan och tvåan, med 4-5 barn i varje grupp. De äldre barnen skrev mer, de yngre klistrade och kunde komma med idéer. I matten kan läraren ibland låta barnen diskutera i par för att öva upp mattespråket.

### **Lekens betydelse**

#### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** berättar om att ifall de skall jobba med evolutionen så leker de en lek om hur amöbor blir fiskar och hur fiskar blir grodor och hur grodor blir dinosaurier osv. Amöborna får strida för att bli fiskar, fiskar får strida för att bli grodor. Det är den starke som vinner. Detta är ett sätt att förankra kunskapen hos eleverna anser läraren. Hon säger att hon utgår från Reggio Emilia när hon tänker på hur barn lär på bästa sätt, och har insett lekens värde säger hon.

**Lärare B** talar om att eleverna får möjligheter att välja vid olika valpass att gå till en annan lokal och leka. Men hon tycker att barnen skulle få leka mycket mer.

**Lärare C** säger att i den klassen hon har nu då eleverna har möjlighet att välja lek, så väljer de ändå att vara i klassrummet. De tycker det är roligt där, och väljer inte att leka. Men hon menar att det är viktigt med lek och att tillfällena för lek skall utökas.

#### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** leker ibland ihop med barnen men skulle vilja göra det mer. Hon jobbar mycket med sång, rim och ramsor och försöker leka en hel del med språket.

**Lärare E** använder inte så mycket lek i sin undervisning. Hon kan ibland arbeta med rörelse. Men som sagt så arbetar hon med mindre grupper och mer specialinriktat.

**Lärare F** använder inte heller så mycket lek i sin undervisning, men skulle vilja ta sig mycket mer tid till detta emellanåt.

## Skapandets betydelse

### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** arbetar mycket utifrån ett lekorienterat arbetssätt och anser att skapandet har stor betydelse. Men hon känner ibland att när barnen tillverkar saker kan en del tillverka i all oändlighet och att det skall finnas en tanke med det som görs.

**Lärare B** försöker blanda ihop skapandet med olika ämnen. Barnen målar ofta i samband med att de arbetar i svenska, gör egna böcker och målar utifrån en berättelse som de gemensamt håller på med i klassen. Under temaarbeten blir det mer skapande ämnen.

**Lärare C** tycker att det är viktigt att utgå ifrån barnen, och om de vill experimentera så ska de få göra det. Hon anser att det är viktigt att gå tillväga så konkret som möjligt i undervisningen och menar att barnen förstår på bästa sätt då.

### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** tycker att skapandet är viktigt. Vissa perioder går det bra, andra gånger funkade det inte. Barnen får göra egna böcker och då öva sig i skrivprocessen. Någon gång har de gjort sagodrama och de använder sig ofta av berättande.

**Lärare E** arbetar inte med en hel klass, hon tycker inte att det finns tid och utrymme till skapande verksamhet, men hon tycker det är viktigt för klasslärarna att ge plats för skapandet och kreativiteten hos barnen.

**Lärare F** tar sig inte riktigt tid till detta. Hon känner att man borde stanna upp mer och gå djupare in i något, där man kan bearbeta ett ämne med hjälp av skapande. När hon har bild kan hon ibland göra anknytningar till något ämne, exempelvis matten.

## Helhetssyn – temaarbete

### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** menar att ett tema kan vara väldigt kort, det viktigaste är att det finns en klar början och ett klart slut! Hon säger att det är viktigt att ha klart formulerat ett mål för temat så barnen vet vad det är de skall göra och varför. När de arbetar med tema så genomsyrar det många ämnen, tex talar de om statistik när de tar reda på dräktigheten hos olika djur i samband med evolutionen. Detta gör de för att skapa helhet.

**Lärare B** genomför ett temastart i form av en happening och har en tydlig avslutning. Under tema integreras ämnen som lek, hemkunskap, musik, skrivning, utevistelse. Temaarbetet kan vara i upp till ett par månader. Hon ser det som viktigt att ofta samtala om ämnet för små barn har ofta svårt att koppla ihop vad de gör med syftet. Hon ser det också som viktigt att fånga barnens intresse, att det skall finnas frågor och liv i temat. Det gäller också att se sig själv som vuxen om det blir för abstrakt. Det gäller att se sitt sätt som vuxen att jobba. Hela tiden är det ett samspel annars kan man inte bygga vidare anser hon.

**Lärare C** planerar ihop med sitt arbetslag hur de skall lägga upp temaarbete. Hon tycker det är viktigt att ta upp sådant som eleverna själva tycker är intressant. Hon ser det som viktigt att ta tillvara på barnens erfarenheter. Några barn var intresserade av att göra experiment och då tog hon in det i temat och barnen fick hålla på med det. Hon ser det också som viktigt att ge utmaningar till eleverna.

## *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** brukar bryta upp det vanliga schemat då de ska arbeta med tema. Då barnen är inne i ett flöde är det synd att avbryta. Läraren är inte så styrd av schema annars heller, hon har inte svenska 40 minuter och sedan matte 40 minuter, för hon vill inte arbeta på det sättet. Men vissa tider är dock viktiga för att få en slags struktur. Vid temaarbete får barnen försöka besvara egna frågor utifrån temats ämne. Det får ta tid. Barnen gör egna faktaböcker, först en kladd där de använder egna ord, sedan renskriver de. Hon tycker att många ämnen integreras, de har nyligen arbetat med rymden och t.ex. Sv, läsa, skriva, tala, Ma, No, Filosofi kommer in här. Att arbeta tematiskt sitter ej i skolans väggar. Ibland kan läraren prata enskilt med någon annan lärare om ett slags samarbete, exempelvis slöjdläraren. Men hon skulle vilja arbeta mer temainriktat.

**Lärare E** arbetar så att barnen först forskar, de får läsa texter utifrån det ämne som läraren har valt. Temat kan ha vissa fasta tidspass under en längre tid, 6 veckor- 1 månad. Hon tycker att många ämnen integreras, skrivprocessen kommer in, dator med text och bild, Religion, No mm. Skulle kunna tänka sig att arbeta mer temainriktat därför att hon trivs väldigt bra med det. Man har en ram samtidigt som det blir ett fritt arbetssätt.

**Lärare F** vill få in alla bitar då hon arbetar tematiskt. Hon läser först för dem, eleverna ser på film och de får söka kunskap själva. Det ska finnas ett stoff som hon och andra lärare har arbetat upp innan. Tiden för temat kan vara en förmiddag i veckan, ibland en hel dag. Då barnen kommit igång känns det fel att bryta. Drömmen är att få tid till temat en hel vecka då det får genomsyra allt. Men detta går inte, det finns inte tid till att träffa de andra lärarna och att planera upp det. Men de har haft teman som varat en hel vecka, t.ex. hälsovecka med teori och praktik som ingått. Jätteroligt, och uppskattat av alla, elever, föräldrar och lärare.

## **Reflektion**

### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** frågar varje fredag vad barnen uppfattar att de lärt sig den veckan. Här ser hon tydligt att de äldsta barnen i klassen vet vad de lärt sig, de yngsta säger ofta att de inte lärt sig någonting. Detta är ett sätt elever har och en mognad och erfarenhet att se sitt eget lärande. När det gäller sin egen reflektion så anser hon det viktigt att ta del av elevernas kunskaper så alla får utmaningar. Detta är något hon tänker mycket på.

**Lärare B** talar med eleverna för att få en uppfattning om de känner sig nöjda med sitt arbete.

**Lärare C** har dagliga samtal med eleverna om varför de gör som de gör, och om vad de har lärt sig idag. Eleverna skriver veckobrev som skickas hem till föräldrarna, där de själva får berätta vad de arbetat med. Lärare C talar också om föräldrasamtalets betydelse. Och att eleverna skriver dagbok där de går tillbaka i tiden, och tittar på vad de lärt och gjort tidigare, och sätter det i samband med att nu går det så här bra. Hon nämner även portfolions betydelse för reflektion.

### *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** går ibland tillbaka och låter barnen se vad man pratat om och gjort innan. De har samtal i klassen och repeterar vissa saker. Läraren kan göra barnen påmind om att det som de pratade om i höstas hänger ihop med det de gör nu.

**Lärare E** har utvärderingar emellanåt som handlar om vad eleven tyckte, kände och tänkte när den lärde sig en viss sak. Det handlar om förarbete och efterarbete. Hon gav exempel på när barnen varit på en teaterföreställning och de fick måla teckningar efteråt, om vad de kom ihåg från föreställningen. Teckningarna skickades sedan till skådespelarna.

**Lärare F** känner att detta är en bit som hon ofta glömmer av. Hon tar sig inte riktigt tid att stanna upp med barnen och reflektera, utan tycker att det ofta blir så att man kör på. Däremot under utvecklingssamtal, IUP, finns det ett visst utrymme då det gäller detta, för den enskilde eleven. Det finns mål för individen som lärare och elev satt upp gemensamt. Men just i grupp glöms denna bit av.

### **Förskolepedagogik i skolan?**

Under denna rubrik har vi valt att sammanfatta de intervjuresultat som handlar om hur lärarna ser på "hela barnet" och vilka tankar de har om förskolepedagogik i skolan. Vi har även tagit med frågan om de känner att de får arbeta utifrån de tankar som de har om undervisning, eller om det är så att de känner sig styrda på något sätt.

#### *Grupp 1. Åldersintegrerade klasser.*

**Lärare A** svarar att när hon tänker på hela barnet så innefattar också det den sociala biten hos barnet. Hur han eller hon mår fysiskt och psykiskt. Barnen har ett liv hemma som vi inte vet så mycket om. Ibland ger hon barnen i läxa att skriva och berätta om något de är bra på. Då kommer det många gånger upp saker som sker utanför skolan. Då brukar hon ta in det i skolan och låta barnen få utrymme för det i sitt skolarbete. Så säger hon att hon skulle vilja utveckla verksamheten till mer samarbete med de övriga lärarna på skolan, men att hon i klassrummet har full frihet att utgå ifrån sina tankar i upplägget av undervisningen. På frågan om förskolepedagogik i skolan så svarade läraren JA ABSOLUT!

**Lärare B** säger att när hon tänker på hela barnet så menar hon alla förmågor ett barn har och alla förutsättningar. Hon känner att hon har ett oerhört tillåtande från rektor att arbeta utefter hur hon vill. Sedan finns det saker hon inte råår över som att det är väldigt korta dagar för barnen. Att det inte hinns med så mycket. Tanken är att utöka en dag för ettorna för att det skall kännas som det blir mer utrymme. De känner att det är väldigt mycket samlingar under dagen och dessa skall de försöka korta ner eller ta bort någon till hösten. När det gäller ämnena känner hon att hon har frihet, så länge det finns en tanke och en medvetenhet med vad hon gör och ett mål. Förskolepedagogiken ser hon som viktig. Att ta på "lärglasögonen" när barnen leker och att det är viktigt att utnyttja leken genom att ställa utmanande frågor till dem när de leker. Att visa för dem själv att de lär sig när de leker.

**Lärare C** menar att det gäller att se hela barnet på så vis att vara medveten om att det finns en stor spännvidd i skolan när det gäller hur barn är. Att vara medveten om det och att börja där barnet är annars blir det inte angeläget. Det gäller att ha en medkänsla för att skapa förståelse. Hon anser det viktigt att vara fler vuxna i klassrummet för då finns det fler aspekter att ta in när det gäller att se ett barn. Som lärare försöker hon se varje individ och hitta uppgifter för just det barnet, att det är viktigt att varje barn får arbeta utefter sin förmåga. Hon känner att hon har stor frihet att arbeta, det viktiga är att hitta en röd tråd och ett sammanhang. Hon tycker att förskolan har hjälpt skolan med helhetssynen för skolan har varit mer kunskapsinriktad. Hon anser att skolan har lärt mycket från förskolan och hon anser att den sociala biten är viktig alltså andra saker än kunskapsmålen. Att se "hela barnet".

## *Grupp 2. Rena åldersklasser.*

**Lärare D** menar att då man pratar om "hela barnet" så ser hon en elev som är 8 år och ska gå i grundskolan 9 år. Vad behöver han eller hon nu för att det ska funka hela grundskolan ut? Barn är olika. En del är inte skolmogna. De har med sig väldigt olika saker hemifrån. En del barn är splittrade. Fostran och barnomsorg ska blandas med den kunskapsinhämtning som krävs för att klara skolan, detta är ett tufft jobb för lärare. För vissa elever som har det krångligt med sig själv kan skolans krav vara omöjliga att uppnå. För andra bara flyter det på. Läraren anser att en skoldag inte räcker till för att se hela barnet.

Hon skulle vilja ha mer samarbete med sina kollegor i form av att man går in i varandras klasser och gör det man är bra på. Eleverna skulle lära känna fler vuxna på det sättet. Hon tycker att förskolan känns friare än skolan. På fritids kan hon se att det finns mer samverkan och att barnen "gör" mer, att de lär genom att göra. När barnen börjar ettan känns det mer kravfyllt, t.ex. lära sig läsa och skriva. För en del elever blir detta ingen bra början.

**Lärare E** tänker att "hela barnet" är inifrån och ut. Hur mår barnet inne? Hur har barnet det hemma? Hur är den här lilla varelsen som sitter framför mig? Om barnet inte är i ett undervisningsbart skick kan det inte ta in någonting. Det är inte viktigt med skolan om barnet inte fungerar riktigt.

Läraren tycker att hon får arbeta fritt som hon vill, men skulle vilja ha mer tid till barnen. Hon skulle vilja ha en enda klass och stödja bara den, samt ibland ha egna lektioner i klassen. När det gäller förskolan anser hon inte att det är viktigt med bokstäver och siffror i den åldern. Men hon tycker att förskolan är bra på den sociala biten och att få ihop en bra grupp. Hon uttrycker också att det fria sättet att arbeta på med drama, musik och bild kan saknas i skolan. Hon tycker att förskolan och ettan skulle samarbeta mer, och att en åldersintegrering där skulle vara bra.

**Lärare F** menar att "hela barnet" handlar om hur barnet fungerar kunskapsmässigt och socialt. Ett barns personlighet får inte glömmas bort. Om barn mår bra hemma, i skolan och med sina vänner blir skolan ett ställe där de kan ta in kunskap. Den sociala biten är mycket viktig! Man får arbeta både med individen och gruppen med detta.

Läraren känner inte att hon kan arbeta som hon vill fullt ut. Ork, tid och vilja räcker inte alltid till, och det är samma med kollegorna. Man får se yrkesutövandet i ett längre perspektiv. Under hela yrkeskarriären kanske man har fått ut det mesta. Hon anser att förskolan är bra på att se hela barnet och att de arbetar praktiskt mycket mer än i skolan. Barnen lär mycket genom lek och detta är verkligen något som borde in i skolan. Leka kan man göra hela livet och det är lärorikt, inte minst socialt sett. Förskolan kan på en lekfull nivå arbeta med siffror och bokstäver. Leken kommer i första rummet och det blir inte så allvarligt. Ibland är det för mycket rätt och fel i skolan.

## **5. Diskussion**

Vi har valt att diskutera intervju svaren utifrån de rubriker som vi tidigare tagit upp i teoridelen och i sammanställningen av intervju svaren under resultatet.

### **Barnet i centrum**

Det vi märkte var att alla lärare på något sätt ville utgå från barnet eller barnen då de skulle lära dem något. Vi såg ingen markant skillnad mellan grupp 1 och grupp 2 på det här området. Men man kan tycka att det finns en viss skillnad i att utgå från barnen som grupp mot att utgå från det enskilda barnet. Lärare **B** säger att hon använder sig av en gemensam tankekarta i

klassen för att se var barnen befinner sig. Om man sätter detta i jämförelse med lärare **D** som först vill lära känna barnet och skapa en relation, för att finna var det befinner sig och vad som kan bli en utmaning för just det barnet, stämmer detta bättre överens med tanken att sätta barnet i centrum. Vi har tidigare tagit upp Pramling och Sheridan som menar att det är viktigt att möta barns egna mål för sitt lärande. Barn har mål och avsikter med det de gör, de vill förstå någonting och de utgår alltid från tidigare erfarenheter, (Pramling & Sheridan, 1999). Det betyder då mycket att som pedagog försöka möta varje enskilt barn.

Det är också skillnad i svaren då det handlar om att mer detaljerat förklara vad man gör i sin undervisning. Lärare **A** beskriver hur hon gått tillväga vid vissa tillfällen eller hur hon gör på vissa lektioner, vilket gör det lättare att uttolka att hon sätter barnet i centrum, bl.a. beskriver hon att när hon läser en bok vill hon inte enbart förmedla ett innehåll utan låter barnen prata med varandra, två och två, om de kan känna igen sig i bokens berättelse.

Lärare **D** uttrycker mer tydligt än de övriga att det inte är hon som lärare som ska bestämma att barnet ska lära sig något. Lärandet ska inte ske för hennes skull.

### **Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser**

Här har vi inte heller funnit någon större skillnad mellan grupp 1 och grupp 2. I grupp 1 menar både lärare **A** och lärare **B** att de vill arbeta mer praktiskt, och **B** har tagit med detta i en handlingsplan som ska gälla längre fram. Detta tyder ju på att hon verkligen vill ändra på något i den nuvarande undervisningen rörande detta område. I grupp 2 vill **D** och **F** ha mer praktik och verkliga upplevelser i sin undervisning men tycker båda att det är svårt att få tid till detta. Lärare **F** berättar om en rolig dag då skolans tidigare åldrar åkt till en forntidsby och menar att det känns väldigt bra att börja ett tema så, eftersom alla då kan utgå från gemensamma erfarenheter. Det kanske tyder på att när man arbetar med tema ligger det närmare till hands att man använder sig av mer praktiska former i skolan, och låter eleverna uppleva mer. Temat är ju inte så uppdelat i lektionspass med särskilda ämnen utan det finns mer frihet att planera in andra saker. Lärare **E** anser att hon inte kan använda så mycket praktik och verkliga upplevelser eftersom hon arbetar mer specialinriktat. Man kanske kunde tänka sig att praktik och verkliga upplevelser ibland skulle kunna underlätta även specialundervisningen.

Nästan alla lärare nämner att de använder sig av praktisk matematik i form av att gå ut i skogen eller till andra ställen utomhus, för att räkna saker eller samla in något som ska mätas eller vägas. Eller att man använder vatten, koppar och glas när man jobbar med volym. När man gör matematikämnet så konkret som möjligt genom att praktisera det, blir det förmodligen mer lustfyllt och lättare att förstå för barnet som ska lära sig. Tidigare har vi nämnt hur Dewey såg på barns lärande och att då de ska lära sig något måste de ges möjligheter att aktivt pröva och experimentera. Barnets aktivitet och intresse är utgångspunkten för ett målinriktat arbete för pedagoger, (Hartman & Lundgren, 1998). Man skulle kunna tänka sig att även andra ämnen än matematik, skulle bli lättare att ta till sig för eleven, om man använde sig mer utav praktiska inslag.

### **Samspelets betydelse**

Olikheter mellan grupp 1 och grupp 2 var inte framträdande här. Lärare **C** i grupp 1 säger visserligen att barnen får välja att arbeta ihop med förskolebarnen ibland. Men lärare **F** i grupp 2 nämner att barnen någon gång haft grupparbete ihop med barn från förskoleklassen.

Alla lärare kunde se att samspelet var viktigt och arbetade med detta på något sätt i olika former. Men det fanns skillnad i hur mycket tid man ville, eller kunde ge till detta. Lärare **B** menar att i år ett ligger fokus på att lära barnen läsa och skriva, och när de väl kan detta blir



det lättare för barnen att samtala, diskutera och arbeta i grupparbeten. Även lärare **F** nämner att det känns svårare att få till bra grupparbeten med de yngre barnen. Vi har tidigare tagit upp exempel på hur man kan arbeta i förskolan, bl.a. ett när barnen arbetar med temat ekologi. Här får barnen samtala och diskutera sig fram i gruppen medan pedagogen ställer frågor och leder dem in i ett bra samspel. Ofta då de kommer från sina utevistelser i skogen läser de i böcker eller skriver om saker de upptäckt eller varit med om, med pedagogens hjälp. På så sätt kommer läsning och skrivning med på vägen. Vygotskij menade att barnet då det lär sig behöver stöd från en mer kompetent person, barnet leds från den utvecklingszon där det befinner sig till framtida kompetens, barnet har huvudrollen men behöver ibland hjälp och stöd för att komma vidare, (Säljö, 2000). Som pedagoger kan vi leda barnen in i ett gott samspel med varandra samtidigt som vi integrerar ämnen som läsning och skrivning.

## **Lekens betydelse**

Möjligtvis kan man finna en liten skillnad mellan grupp 1 och grupp 2 här. Grupp 1 verkar ha något mer lek med i skolan än vad grupp 2 har, frågan är bara på vilket sätt man har med leken. Den som tydligt visar att hon använder sig av lekar i sin undervisning är lärare **A**. Hon beskriver en lek som hon lekt med barnen för att de ska förstå ämnet de läser om bättre. Lärare **B** och **C** har med lek, men har svarat att det då mer handlar om att barnen får välja mellan lek och någonting annat, och på det sättet tar man inte in leken i lärandet på samma sätt.

Men lärare **B** uttalar sig mer om leken senare under frågan om förskolepedagogik i skolan, och då kommer ett annat synsätt fram, vissa andra lärare utvecklar också sitt synsätt på leken där.

Nästan alla lärare skulle vilja ha in mer lek i skolan och i sin undervisning än vad de har idag. I leken bearbetar barn sin vardag, de tillämpar sig en förståelse om omvärlden genom att leka till sig kunskap. Vygotskij menade att lekens betydelse för barnets utveckling är enorm. Han menar att i leken lär sig barnet att bli medveten om sina egna handlingar, (Knutsdotter-Olofsson, 1987, s. 145). Då pedagoger använder leken som en del i barnens läroprocess, hjälper de barnen att ta till sig och förankra kunskapen bättre.

## **Skapandets betydelse**

Vi har möjligtvis lagt märke till en viss skillnad då det gäller leken och skapandet i skolan, vi tycker att grupp 1 verkar ha något mer av dessa inslag än vad grupp 2 har. Eftersom det förekommer mer i de åldersintegrerade klasserna så kanske det är så att det är av betydelse vilken konstellation klasserna har när det gäller vilket sätt de arbetar på. Eller så är det så att det bara är individuellt hur varje lärare gör. Detta är svårt att generalisera i en sådan här liten undersökning. Två lärare talar om att de använder sig utav skapande i svenska. Barnen målar och gör egna böcker och att de använder bild i form av att måla berättelser. Dewey ställer stora krav på läraren, det gäller att låta barnen experimentera och att de får utrymme för sina idéer och att de får uttrycka dem i form av skapande och dramatiserande, (Hartman & Lundgren, 1998). Vi ser också att några lärare ser betydelsen av att skapa och vara konkret för att bearbeta kunskap på bästa sätt. Detta beskriver även Reggio Emilias syn på lärande, det är när barn får lära praktiskt som kunskapen förankras bättre, (Jonstoj & Tolgraven, 2001). Alla lärare inser betydelsen av att använda sig av skapande i sin undervisning men att de skiljer sig i om de använder sig utav det i praktiken.

## Helhetssyn – Temaarbete

Då det gäller temaarbeten jobbar de flesta lärare med det. Några lärare tycker att det är viktigt att ha en klar början och ett klart slut när de arbetar med tema. Att målen är klara och tydliga för barnen. Lärare **F** säger att det är svårt att få tid till planering av tema och att det ofta bara innefattar en förmiddag i veckan. Hon uttrycker att drömmen skulle vara att det fanns tid att arbeta med tema en hel vecka i sträck då det får genomsyra allt men att det är svårt att få tid till planering av det med de övriga i arbetslaget. Lärare **D** bryter upp sitt vanliga schema då de skall arbeta med tema, och tycker överhuvudtaget att det är svårt att arbeta med 40 minuters pass i skolan.

Dewey menar att barns liv är en odelbar helhet. De är inte medvetna om övergångar från det ena till det andra. Men att när de börjar skolan delas studierna upp olika ämnen och världen blir inrutad för dem, Dewey var inne på att ämnesindelning inte fanns i barnets erfarenhetsvärld, (Hartman & Lundgren, 1998). Vi känner att lärarna har uttryckt vid flera tillfällen att de finns mer plats för lek, skapande och praktiska upplevelser då de arbetat med tema. Nästan alla menar också att då integreras många ämnen till en helhet.

## Reflektion

Grupp 1 och grupp 2 har ungefär liknande tankar när det gäller att tala med barnen om vad de lär. Alla inser vikten av att reflektera men att vi ser att det har väldigt mycket att göra individuellt hur mycket de reflekterar tillsammans med barnen. Vi pedagoger skall fungera som samtalspartner eftersom detta får barn att reflektera över vad de kan och hur de tänker, (Pramling & Mårdsjö, 1994). Lärare **A** talar med barnen varje fredag om vad de lärt i veckan medan lärare **F** känner att det ofta är en bit som glöms bort. Detta ser vi har med vad läraren själv gör och inte så mycket om det är integrerad klass eller ren åldersklass. Lärare **C** talade om flera olika sätt att reflektera, tex genom att barnen skriver veckobrev hem, tittar i sin IUP (individuella utvecklingsplan) och föräldrasamtalets betydelse. I Reggio Emilia ses dokumentation och reflektion som en viktig del eftersom läraren kan då upptäcka varje barns strategi för att lära samtidigt som barnet får reflektera över sitt eget lärande, (Jonstoj & Tolgraven, 2001). Det finns alltså många olika sätt att gå tillväga vid reflektion det gäller bara att få med det i sin verksamhet.

## Förskolepedagogik i skolan?

Vi kan se utifrån intervju svaren att alla sex lärare, alltså både grupp 1 och grupp 2, redan arbetar utifrån delar av förskolepedagogiken. Men alla menar också att de skulle vilja arbeta mer utifrån denna på olika sätt. Det finns hos alla ett uttryck om att det saknas någon eller några bitar i skolarbetet, att skolan är alltför inriktad på kunskapsinhämtning och skulle behöva få in mer lek, skapande och praktiska upplevelser på ett integrerat sätt i skolämnena. I Lpo 94 är ett mål att uppnå att eleven skall kunna utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt, som språk, bild, musik, drama och dans, (Lärarens handbok, 2006). Egentligen hade det varit intressant att fråga de intervjuade lärarna mer ingående vad de ser för svårigheter med att arbeta mer förskoleinriktat. Vi fick känslan av att det inte finns tillräckligt med tid, en skoldag räcker inte till för att tillmötesgå hela barnet. Vi har tankar om att man kanske inte alltid vet hur man ska gå tillväga för att få in dessa bitar i sin undervisning. Vi har tidigare skrivit om att det nya lärarprogrammet innehåller en del förskolepedagogiskt stoff, men man kanske kunde få in ännu mer av vilka metoder man skulle kunna använda sig av i skolans tidigare år för att mer närma sig förskolepedagogikens arbetssätt.

Med tanke på lekandet i lärandet kunde vi finna olika individuella svar, vissa lärare utvecklade sin syn på leken under denna fråga. Lärare **B** pratade om att sätta på sig lärglasögonen när barn leker, samt att det är viktigt att utnyttja leken genom att ställa utmanande frågor när de leker och visa att de lär sig när de leker. Med sådana uttryckssätt visar man att man kan se leken som en del i kunskapsinhämtningen, och att man kan använda sig av den som arbetsmetod. Lärare **F** tyckte att hon lekte väldigt sällan med barnen i undervisningen men att hon gärna skulle göra det mer. I förskolan lär barnen mycket genom lek och det är något som borde in mer i skolan. Barnen får på en lekfull nivå arbeta med siffror och bokstäver. Man lär mycket genom lek, inte minst om de sociala bitarna. Men lärare **F** uttrycker ganska ofta att tiden inte räcker till. Frågan är ibland hur vi ser på tid i skolan. Kan det vara så att det finns tid till saker vi skulle vilja göra som lärare, men att vi kan begränsa oss själva? Det kanske finns lika mycket tid till att leka med matte som att låta barnen sitta med en lärobok. Det kanske ofta handlar om vad vi väljer att göra som lärare. I vårt teorikapitel tar vi upp vad Knutsdotter-Olofsson säger om lekens betydelse. Hon menar att vi många gånger tänker på leken som frivillig och att när vi styr leken så blir det arbete eller sysselsättning. Men man kan vända på det och göra vår sysselsättning och arbetet vi har till en lek, (Knutsdotter-Olofsson, 1987). Alla lärare var inne på att de såg betydelsen med att få in mer lek och skapande i undervisningen.

När vi tänkte oss "hela barnet" var vi inne på, förutom intellektuell och social utveckling, att studera vad barnet har för förmågor, att se att ett barn har så många olika sätt att uttrycka sig på. Reggio Emilia har en syn på barnet som kompetent, de menar att varje individ har ett eget sätt att tolka omvärlden och att varje individs uppfattning är rätt och utvecklande. Vi fick en uppfattning om att när vi ställde frågan till lärarna så var de mycket inne på barnets sociala utveckling och situation, möjligtvis något mer i grupp 2 än i grupp 1. Den sociala biten är också en mycket viktig del i förskolans värld. Men det som Reggio Emilia pekar på när man pratar om hela barnet är något mer än enbart social och intellektuell utveckling, det handlar om helhetssyn i lärandet, att ett barn kan ha många olika förmågor och många olika sätt att uttrycka sig på. Exempelvis kanske barnet inte alltid har så lätt för att uttrycka sig i ord, men det kanske har lättare för att uttrycka sig med sin kropp, eller genom ett fritt skapande osv.

## 6. Slutsats

Då det gäller de två grupperna med åldersintegrerade klasser och rena åldersklasser tycker vi inte att man kommer fram till någon tydlig skillnad. På frågan om vad man tänker om förskolepedagogik i skolan, svarar grupp 1 kanske något annorlunda i jämförelse med grupp 2. Grupp 1 uttrycker mer att skolan har lärt mycket av förskolan och är medvetna om förskolans positiva påverkan. Grupp 2 känns mer distanserad från förskolans värld. Deras svar uttrycker mer att de har en uppfattning om förskolan, men kanske inte känner till den riktigt. Grupp 1 är något mer inställda på att det faktiskt är möjligt att ta in delar av förskolans tankar i skolarbetet, medan grupp 2 kan se positiva saker med förskolan men inte uttrycker att det finns riktigt plats eller möjlighet till att verkligen ta in delar av den i skolan.

Vi har funnit att det skiljer sig mellan svaren individuellt. Det fanns inte några tydliga mönster som tyder på likheter i åldersintegrerade grupp 1 och i den rena åldersklassen, grupp 2, utan mycket handlar om hur man arbetar själv som lärare på en individuell nivå. Många utav lärarna beskriver att de har mycket frihet att arbeta som de själva vill. Detta lägger ett stort ansvar på lärarens sätt att tänka och arbeta på. Läraren har stora möjligheter att påverka sin undervisning och utveckla den. Detta kanske man också kunde trycka på mer i lärarutbildningen, att ett stort ansvar ligger på den enskilde läraren. Hur individen lägger upp sin undervisning och om det finns inspiration för att som lärare bli mer kompetent, och

utveckla verksamheten blir viktiga inslag här. Detta kanske kan leda till en större tro på sig själv som lärare, och ett mod till att ibland våga bryta vissa mönster som kan finnas ute på skolorna.

I stort sett så har resultatet av intervjuerna gett oss inblick i att man i skolans tidigare år, på ett sätt, redan har vissa delar av förskolepedagogik med i sin undervisning. Man kan se att tänkandet finns där, att utgå ifrån barnet, att försöka arbeta konkret och praktiskt, att arbeta med samspelet i gruppen för att få en fungerande klass osv. Frågan är bara hur verksamheten ser ut praktiskt. I skolan är det skolans form som är gällande, i förskolan är det en annan form som är i fokus. Svaren på våra frågor ges utifrån lärare som arbetar i skolan, det blir utifrån skolans former som tänkandet beskrivs.

## **6.1 Fortsatt forskning**

Det skulle vara intressant att ta reda på genom observationer om det verkligen stämmer att lärare arbetar utifrån ett mer förskoleinriktat arbetssätt. Det kanske är så att lärarna säger att de arbetar utifrån det sättet men att vi inte kan vara helt säkra på hur de riktigt går tillväga rent praktiskt. Något som också skulle vara intressant att studera utifrån de erfarenheter vi fått med denna studie är om det skiljer sig något från lärare med äldre utbildning gentemot lärare som examineras med den nya utbildningen, eftersom vi ser att det läggs mer tid till att hitta fler förskolepedagogiska metoder i dagens lärarutbildning.

## Litteraturförteckning

Arfwedson Gerd, Arfwedson Gerhard, (1983) *Kunskapssyn och temaarbete*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Alleklev Birgitta, Lindvall Lisbeth, (2000) *Listiga räven. Läsinläring genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla AB.

Bråten Ivar (red.), (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg Elisabeth, Pramling Ingrid, (1995) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

Doverborg Elisabet, Pramling Ingrid & Qvarsell Birgitta, (1987) *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Hartman Sven G & Lundgren Ulf P, (1980) *John Dewey. Individ, skola, samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Holmqvist Mona, (2006) *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

Jonstoj Tove & Tolgraven Åsa, (2001) *Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR.

Johansson Eva & Pramling Samuelsson Ingrid, (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborgs Universitet.

Karlsson Marie, Melander Helen, Pérez Prieto Héctor, Sahlström Fritjof, (2006) *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber

Knutsdotter Olofsson Birgitta, (1987) *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.

Myndigheten för skolutveckling, (2004) *LekaSpråkaLära – lärande lek om språk i förskola och bibliotek*. Stockholm: Liber.

Pramling Ingrid & Mårdsjö Ann-Charlotte, (1994) *Att utveckla kunnandets grunder. Illustration av ett arbetssätt i förskolan*. Göteborgs Universitet.

Pramling Samuelsson Ingrid, Sheridan Sonja, (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát Staffan, (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö Roger, (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vygotskij Lev S, (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB

Williams Pia, Sheridan Sonja, Samuelsson Pramling Ingrid, (2000). *Barns samlärande*. Skolverket

# **Bilaga 1**

## **Indelning av frågorna**

### **Barnet i centrum**

- Om du vill att barnet skall lära sig något, hur går du tillväga då? Hur gör du?
- Hur tycker du att barn lär på bästa sätt?
- Hur mycket utgår du ifrån barns erfarenheter?(vad barn redan kan och är intresserat av)

### **Praktiska erfarenheter och verkliga upplevelser**

- Hur mycket praktisk verksamhet och verkliga upplevelser präglar din undervisning?

### **Samarbetets betydelse**

- Hur ofta får barnen samarbeta i form av grupparbete, samtal och diskussioner?

### **Lekens betydelse**

- Hur bearbetar ni kunskapen under tiden ni lär? I form av lek, skapande och samtal?

### **Skapandets betydelse**

- Hur bearbetar ni kunskapen under tiden ni lär? I form av lek, skapande och samtal?

### **Helhetssyn – Temaarbete**

- När ni arbetar med tema, hur går ni tillväga då?
- Skulle du vilja arbeta mer tematiskt?
- Hur skapar du helhet i temaarbetet med tanke på integrering av ämnena?

### **Reflektion**

- Hur reflekterar ni över det ni lär?

### **Förskolepedagogik i skolan?**

- Hur tänker du när man talar om ”hela barnet”?
- Känner du att du får arbeta som du vill fullt ut eller hur skulle du vilja utveckla verksamheten?

- Om du tänker förskolepedagogik, och sätter det i relation till skolan. Hur tänker du då?